

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DO SINOS - UNISINOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

ANA LUIZA FERNANDES MENDES

PARA ALÉM DO DIPLOMA FRACO: ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO PARA A
JUSTIÇA SOCIAL PELA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA

SÃO LEOPOLDO - RS

2021

ANA LUIZA FERNANDES MENDES

PARA ALÉM DO DIPLOMA FRACO: ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO PARA A
JUSTIÇA SOCIAL PELA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Ciências Sociais da Universidade do Vale do Rio
dos Sinos como requisito parcial para a obtenção do
título de Doutora em Ciências Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Monika Weronika Dowbor
Coorientadora: Profa. Dra. Roberta Carnelos Resende

São Leopoldo
2021

378

M538 Mendes, Ana Luiza Fernandes

Para além do diploma fraco: análise da contribuição para a justiça social pela educação superior privada / Ana Luiza Fernandes Mendes. - São Leopoldo - RS: UNISINOS, 2022.

276 f. ; il. color ; 29 cm.

Tese (Doutorado) – Universidade Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2022.

Orientador: Profa. Dra. Monika Weronika Dowbor

Bibliotecário Luís Eduardo Gauterio Fonseca. CRB 01/1597

ANA LUIZA FERNANDES MENDES

O DIPLOMA FRACO PODE FAZER DIFERENÇA? ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO
PARA A JUSTIÇA SOCIAL PELA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito parcial para a obtenção do
título de Doutora em Ciências Sociais.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Adriane Ferrarini

Professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva

Professor da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

Prof. Dr. José Sérgio de Jesus

Professor do Centro Universitário Projeção (UniProjeção)

Profa. Dra. Sinara Polon Zardo

Professora da Universidade de Brasília (UnB)

São Leopoldo

2021

A busca de uma escola justa deve suscitar uma nova pergunta: como ela trataria os alunos mais fracos? Reconhece-se uma escola justa pelo fato de que ela trata bem os vencidos, não os humilha, não os fere, preservando sua dignidade e igualdade de princípio com os outros (DUBET, 2004a, p. 551).

AGRADECIMENTOS

Meu Deus! Por onde começar... Vamos por Ele, Ela, a Força Criadora, a Divina Mãe, que sempre guia meus caminhos e para quem eu peço força para seguir em frente.

Seria muito difícil nominar todas as pessoas que fizeram parte desta construção, e temo deixar alguém de fora, ainda mais em quatro anos de doutorado. Mas não posso deixar de destacar algumas pessoas.

Meus pais e minhas irmãs, que eu tanto amo e que são o meu porto seguro.

Meus pequenos, meus bebês, Janja, Juju e Pequim, por quem busco a cada dia ser melhor e que tanto compreenderam a minha ausência, impaciência, e sabem do meu amor imensurável por eles.

Meu Moacir, companheiro de todas as horas, parceiro de vida e que sempre acredita nos meus sonhos. Sem você nada disso seria possível.

Meus amigos, primos, tias, em especial Tia Aninha, que foi uma “mão na roda” e cheia de generosidade ao cuidar de nosso Amorzinho, em um momento tão corrido de nossas vidas.

Meus e minhas colegas de trabalho, em especial a Carol, e seus favores, Jonathan, mais do que um “chefe”, um mentor de como ser uma pesquisadora, uma funcionária e um ser humano justo, responsável e acima de tudo humano. Tenho que fazer um destaque especial a Denilva, minha companheira de angústias e terapeuta nas horas “vagas”, que sempre me trouxe palavras acolhedoras e de incentivo.

Aos professores, colegas e colaboradores da Unisinos que compartilharam muito conhecimento para alguém que engatinhava e ainda engatinha no campo das Ciências Sociais. Um agradecimento especial ao nosso grupinho de “Ação Coletiva Não Conflitual”, que me fez dar muitas gargalhadas e com o qual aprendi muito.

Ao Prof. Valmir, que mais uma vez me apoiou incondicionalmente.

Prof. Sérgio, por todas as suas dicas infalíveis e por fazer parte da minha banca.

Profa. Sinara, que desde o mestrado me apoiou com toda a sua competência e carinho.

Ao Matheus, meu bolsista de iniciação científica, sem você não haveria formulários.

Profa. Roberta, quanta honra tê-la como minha coorientadora e parceira de aprendizado.

E profa. Monika, nossa... você foi luz, apoio, incentivo e norte nesta jornada.

Muito obrigada a cada um de vocês.

RESUMO

O campo de educação superior e das políticas educacionais é permeado pelas discussões entre o público e o privado, das políticas de acesso e de financiamento e da regulação do Estado. É notória entre os pesquisadores, em sua maioria, a defesa do público em detrimento do privado, colocado nos textos como uma rede que oferta cursos com qualidade inferior, que precariza o trabalho docente, que engessa currículos, com uma formação limitada, incapaz de inserir o egresso em boas posições no mercado de trabalho. Esse cenário instigou e conformou a hipótese da tese, se uma IES, mesmo privada, pode ser justa; se esse Diploma Fraco, que não faria diferença na vida dos alunos concluintes, pode contribuir com a justiça social. Diante da mercantilização da educação superior, e sua consequente pressão por lucro, entendendo que a qualidade do percurso formativo do egresso é basilar para que se tenha consciência crítica, visão de mundo e qualificação profissional, e que a regulação do Estado induz essa qualidade, as Instituições de Educação Superior (IES) privada podem ser justas? Assim, a partir da proposição de um modelo heurístico de uma IES Justa a tese analisa a contribuição para a justiça social pelas instituições de educação superior privada. O caminho metodológico do trabalho foi desenhado a partir de três aportes teóricos; Educação Superior, Regulação e Justiça Social, dos quais foram construídos os conceitos para a concepção de uma escola justa, com base nos estudos de François Dubet, John Rawls e Nancy Fraser, e do papel da regulação na educação superior, analisados pelas lentes do Neoinstitucionalismo Histórico (NIH) e dos Instrumentos de Políticas. Com isso um modelo heurístico foi proposto para pensar uma IES justa no qual foram construídas quatro categorias *a priori*, que respaldaram a análise de conteúdo, por meio de indicadores que levaram à análise dos dados resultantes dos estudos em duas instituições privadas do país, situadas em regiões periféricas de duas capitais do país, entre abril de 2020 e outubro de 2021. A análise foi iniciada pela Lei do Sinaes, de seus instrumentos, e pode-se extrair dessa análise que esse Sistema foi pensado a partir da formação integral do aluno, contemplada em suas dez dimensões avaliativas. Contudo, o texto da política, quando na prática, tem resultados e efeitos que podem gerar consequências diferentes das planejadas, quando são materiais na sociedade. Por isso, o Sinaes é permeado por críticas, dada a ênfase no Enade e na geração de indicadores que ranqueiam as instituições e que por vezes não são capazes de expressar o que de fato ocorre no contexto da IES e na formação do aluno. Partiu-se para a leitura integral documentos institucionais PDI e PPC, que deixaram claro o espelhamento do Sinaes na concepção de políticas e de propostas alinhadas com as dimensões e eixos avaliativos dos instrumentos de avaliação. Os documentos apresentam alinhamentos com os indicadores de justiça social. Nessas IES ainda foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os gestores e aplicado um questionário com os alunos concluintes. Os gestores defendem o papel transformador da educação superior na vida dos alunos, mas não possuem apropriação integral dos documentos institucionais. Foram observados alguns distanciamentos entre os documentos da IES com a nota mais baixa no Conceito Preliminar de Curso (CPC) e sua apropriação pelos gestores, mas que não trouxeram consequências objetivas na percepção dos alunos. Os concluintes das duas IES, com perfis socioeconômicos próximos, confirmam a importância da discriminação positiva e percebem a formação integral pelas IES, com uma maior aproximação à IES justa dos alunos da IES A, que possui CPC máximo.

Palavras-chave: Justiça social; educação superior privada; regulação; Sinaes; modelo heurístico.

ABSTRACT

The field of higher education and educational policies is permeated by discussions between public and private, access and financing policies and state regulation. For the most part, it's notorious the defense of the public in detriment of the private among researchers, with the private system described in texts as an education network that offers courses of inferior quality and limited training, makes teaching work precarious, stifles curricula and is incapable of inserting the graduate in good positions in the labor market. This context instigated and shaped the hypothesis of the thesis: whether a HEI, even a private one, can be fair; whether this Weak Diploma, which supposedly does not make a difference in the lives of graduating students, can contribute to social justice. In face of higher education as a commodity and its consequent pressure for profit, that the understanding that the quality of the graduate's training path is essential for a critical awareness, worldview and professional qualification and that the regulation of the State induces this quality, can private higher education institutions be fair? Thus, the thesis analyzes the contribution of higher education institutions to social justice by the private system based on the proposition of a heuristic model of a Fair HEI. The methodological path of the work was designed based on three theoretical contributions: Higher Education, Regulation and Social Justice, from which the concepts for the notion of a fair school were built based on the studies of François Dubet, John Rawls and Nancy Fraser, and on the role of regulation of higher education analyzed by the slow of Historical Neo-institutionalism (NIH) and Policy Instruments. At first, four categories that supported the content analysis were designed through indicators that led to the analysis of resultant data from studies in two private institutions located in the peripheral regions of two capitals of the country between April 2020 and October of 2021. In these HEIs, the institutional documents PDI and PPC were analyzed and semi-structured interviews were carried out with the managers and a questionnaire was applied to the graduating students. From the analysis of the Sinaes Law and its instruments, it's possible to infer that this system was designed based on the integral training of the student and contemplated in its ten evaluative dimensions. However, in practice, the policy text has results and effects that can create different consequences from those planned, when they materialize in society. As a result, Sinaes is permeated by criticism, given its emphasis on Enade and on its production of indicators that rank institutions but fail to express what actually occurs in the context of the HEI and in the training of students. The full reading of the documents made Sinaes' mirroring clear and its orientation towards the construction of policies and proposals aligned with social justice. Managers endorse the transforming role of higher education in the lives of students, but they do not have full ownership of institutional documents. Some gaps were observed between the documents of HEI B and their appropriation by managers, with lower Preliminary Course Concept (CPC), but they did not bring objective consequences in the students' perception. Graduates with similar socioeconomic profiles from the two HEIs confirm the importance of positive discrimination and they perceive that the full training offered by the HEIs are very close to the fair HEI of the students of HEI A, which has the highest score in the CPC.

Keywords: Social justice. Private high education. Regulation. Sinaes. Heuristic model.

LISTA DE SIGLAS

ABC - Academia Brasileira de Ciências
ABE - Academia Brasileira de Educação
ABMES - Associação Brasileira de Mantenedora de Ensino Superior
Abruc - Associação Brasileira de Reitores de Universidades Comunitárias
Abruem - Associação Brasileira de Reitores de Universidades Estaduais e Municipais
ACE - Avaliação das Condições de Ensino
Anaceu - Associação Nacional de Centros Universitários
Anafi - Associação de Faculdades e Institutos Superiores
Andes - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
Andifes - Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
Anec - Associação das Escolas Católicas
Anpae - Associação Nacional de Política e Administração Escolar
Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anup - Associação Nacional de Universidades Particulares
BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BM - Banco Mundial
BNC - Base Nacional Comum
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC - Conceito de Curso
CEA - Comissão Especial de Avaliação
CEB - Câmara da Educação Básica
CES - Câmara da Educação Superior
CGT- Confederação Geral dos Trabalhadores
CNA - Confederação Nacional da Agricultura
CNC - Confederação Nacional do Comércio
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNI - Confederação Nacional da Indústria

CNRES - Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior

CNT - Confederação Nacional do Transporte

Cofins - Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social

Conaes - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

Consed - Conselho Nacional dos Secretários de Educação

CPA - Comissão Própria de Avaliação

CPC - Conceito Preliminar de Cursos

Crub - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CUT - Central Única dos Trabalhadores

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

EAD - Educação a Distância

Enade - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENC - Exame Nacional de Cursos - Provão

Enem - Exame Nacional do Ensino Médio

FHC - Fernando Henrique Cardoso

Fies - Financiamento da Educação Superior

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FS - Força Sindical

Furb - Universidade Regional de Blumenau

Geres - Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior

IACG - Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação

IAIE - Instrumento de Avaliação Institucional Externa

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ides - Índice de Desenvolvimento da Educação Superior

IES - Instituições de Educação Superior

IGC - Índice Geral de Curso

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSS - Instituto Nacional de Seguridade Social

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

NDE - Núcleo Docente Estruturante
NIH –Neoinstitucionalismo Histórico
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODP - Organização Didático Pedagógica
Paideia - Processo de Avaliação Integrado do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área
Paiub - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
Paru - Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PcD – Pessoa com Deficiência
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PIS - Programa de Integração Social
PNE - Plano Nacional de Avaliação
PPC - Projeto Pedagógico de Curso
PPI - Projeto Político-Pedagógico Institucional
Prouni - Programa Universidade para Todos
SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SciELO - Scientific Electronic Library Online
SDS - Social Democracia Sindical
Sebrae - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
Semesp - Sindicato de Entidades Mantenedoras do Ensino Superior
Seres - Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SESu - Secretaria de Educação Superior
Sinaes - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sinape - Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior
SisProuni –Sistema do Prouni
TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação
UCAM - Universidade Cândido Mendes
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UnB - Universidade de Brasília

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

UNE - União Nacional dos Estudantes

Unicamp - Universidade Estadual de Campinas

Unisinos - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UPF - Universidade de Passo Fundo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Objetivos x Técnicas de Pesquisa

Quadro 2: Tipologia de instrumentos de política - Tipologia de políticas

Quadro 3: Instrumentos moldadores de ações institucionais e os moldados

Quadro 4: Categoria x Indicadores

Quadro 5: Composição do CNE

Quadro 6: Processos punitivos para conceitos insatisfatórios

Quadro 7: Perfil socioeconômico dos alunos concluintes das IES A e B

Quadro 8- Resumo comparativo do perfil socioeconômico entre a IES A e B

Quadro 9: Categoria 1 à luz dos alunos concluintes

Quadro 10: Resumo Comparativo da Categoria 1

Quadro 11: Categoria 2 à luz dos alunos concluintes das IES A e B

Quadro 12: Resumo comparativo da Categoria 2

Quadro 13: Categoria 1 na IES A

Quadro 14: Categoria 2 na IES A

Quadro 15: Categoria 1 na IES B

Quadro 16: Categoria 2 na IES B

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Tripé da fiscalização da educação superior pelo Estado

Figura 2: Lógica da governança

Figura 3: Modelo heurístico

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Bolsas do Prouni, Contratos do Fies e evasão média nacional nas IES privadas

Tabela 2: Ações acadêmico- administrativas que influenciaram positivamente a formação

Ao amor de Monalisa pelo silêncio no barulho das estrelas!

PREFÁCIO

Esta Tese precisa trazer ao seu leitor alguns esclarecimentos que importam sobremaneira para o seu entendimento.

A trágica pandemia da Covid-19 que a tantos matou, que de tantos tirou a saúde, de mim arrancou a possibilidade de uma pesquisa de campo de fato. Inesperada pandemia que me trouxe um novo bebê, meu Pedro Joaquim, depois de mais de 16 anos. Santa tecnologia me possibilitou alguns ajustes no percurso metodológico e ainda, respostas, mesmo que via *forms*, e entrevistas remotas, para traçar a tão sonhada verificação da empiria pelas lentes teóricas. Iluminada maternidade, abençoada família que me fez seguir em frente a cada percalço.

Os ajustes que foram realizados, mesmo que a contragosto, são fruto das incertezas quanto ao futuro da educação superior, dada a redução significativa no número de alunos na rede privada por conta da perda de renda, da dificuldade de muitos na adaptação à modalidade remota de aulas, que afetou diretamente a permanência de alunos na educação superior (MENDES; RESENDE, 2020).

1- Inicialmente a proposta era avaliar quatro Centros Universitários no Distrito Federal, que tivessem curso de Pedagogia reconhecido com Conceito Preliminar de Curso (CPC) 2, 3, 4 e 5. A negativa no retorno aos pedidos de entrevistas nos levou a procurar IES com as quais tivéssemos afinidades para viabilizar os contatos necessários. Com isso, tivemos que reduzir o número de IES pesquisadas para duas, em estados diferentes e alterar o curso a ser pesquisado; anteriormente seria apenas Pedagogia, e, foi necessário ampliar para licenciaturas de modo geral¹.

2- A pesquisa propunha uma análise comparada entre as percepções de alunos ingressantes e concluintes dessas IES. Haja vista a falta de ingressantes nas IES selecionadas, ficamos apenas com a análise de concluintes.

3- O número de concluintes dos cursos com os quais se conseguiu respondentes foi de apenas 33 concluintes e mesmo alcançando o quantitativo de 23 respondentes é muito pouco.

4- Um grupo focal estava que proposto, a fim de evidenciar aspectos mais explicativos do tema, mas não foi possível de acontecer, dada a situação de distanciamento social.

¹ Um maior detalhamentos dos critérios de seleção consta no capítulo metodológico.

Mesmo assim, insisti, persisti. Destarte, consegui dados satisfatórios, pois permitiram insights importantes para a tese, mesmo que não sejam capazes de proposições generalistas.

Com tudo isso, conseguimos configurar um Modelo Heurístico para análise de uma IES Justa. Toda a sua conformação, desde a concepção do tema, da hipótese, do estado da arte e principalmente do aprender constantemente, que me fez inutilizar muitos rascunhos e deletar muitos textos, valeu a pena para chegar até aqui.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 24 |
| CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO SUPERIOR, REGULAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL: ESTADO DA ARTE DOS APORTES TEÓRICOS DA PESQUISA | 31 |
| 1.1 O PAPEL SOCIAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS DELINEAMENTOS NA ESFERA PRIVADA | 33 |
| 1.2 A REGULAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O PAPEL DO ESTADO E SEUS MARCOS INSTITUCIONAIS | 41 |
| 1.2.1 O exercício de poder do Estado para afirmação da regulação..... | 42 |
| 1.2.2 A regulação na educação superior: seu potencial e limites..... | 46 |
| 1.2.3 Avaliação e regulação da educação superior brasileira: principais marcos institucionais..... | 49 |
| 1.3 A JUSTIÇA SOCIAL E SUAS LACUNAS NA INTERFACE COM EDUCAÇÃO SUPERIOR..... | 52 |
| CAPÍTULO 2 - PARÂMETROS DA IES JUSTA E OS MECANISMOS DE INDUÇÃO PARA A JUSTIÇA NA IES..... | 62 |
| 2.1 A IES JUSTA..... | 62 |
| 2.1.1 A igualdade como base para a justiça social..... | 63 |
| 2.1.2 O reconhecimento como forma de justiça social | 68 |
| 2.1.3 O princípio da discriminação positiva e o reconhecimento da diferença | 70 |
| 2.2 MECANISMOS DE INDUÇÃO PARA UMA IES JUSTA..... | 73 |
| 2.2.1 O primeiro passo: a democratização do acesso..... | 74 |
| 2.2.2 A universidade como espaço de socialização | 78 |
| 2.2.3 A regulação pode induzir justiça social? | 86 |
| CAPÍTULO 3 - CONSIDERAÇÕES SOBRE O LEVANTAMENTO E A ANÁLISE DE DADOS | 92 |
| 3.1 AS LENTES ANALÍTICAS DO NEOINSTITUCIONALISMO HISTÓRICO E DOS INSTRUMENTOS DE POLÍTICA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE ANÁLISE DO SINAES..... | 94 |
| 3.1.1 O Estado enquanto instituição política e sua influência nas organizações educacionais: O NIH como matriz de análise de políticas..... | 95 |
| 3.1.2 O uso dos instrumentos de políticas enquanto método para o entendimento de uma política em seu microcontexto | 100 |
| 3.2 O ESTUDO DE CASO E A ABORDAGEM QUALITATIVA | 103 |
| 3.2.1 Atores da Pesquisa | 106 |

| | |
|--|-----|
| 3.3 O ESTUDO EXPLORATÓRIO: PRINCIPAIS ASPECTOS DA EMPIRIA | 109 |
| 3.3.1 Instâncias empíricas de coleta de dados..... | 109 |
| 3.4 O PORQUÊ DA ANÁLISE DE CONTEÚDO..... | 113 |
| 3.4.1 Categorias de análise..... | 114 |
| 3.4.1.1 Categorias para a IES Justa..... | 115 |
| 3.4.1.2 Categorias para a Regulação na Educação Superior | 118 |
| Quadro 4: Categoria x Indicadores..... | 120 |
| CAPÍTULO 4 - O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO: DA CONCEPÇÃO DA POLÍTICA A MATERIALIZAÇÃO DA LEI | 122 |
| 4.1 O SINAES SOB AS LENTES TEÓRICAS DO NIH | 122 |
| 4.1.1 A concepção histórica do Sinaes: por uma política de regulação e avaliação para a educação superior no Brasil..... | 122 |
| 4.1.2 Marco Legal e Normativo: principais características | 130 |
| 4.1.3 O papel dos atores na conformação da política de regulação..... | 137 |
| 4.2 O SINAES À LUZ DA JUSTIÇA SOCIAL | 147 |
| 4.2.1 O texto da Lei e os achados de justiça social..... | 147 |
| 4.2.2 A percepção do aluno sobre o seu processo formativo: indagações do Enade | 152 |
| 4.2.3 Critérios de qualidade na educação superior: os Instrumentos de Avaliação e os descritores para uma IES Justa..... | 155 |
| 4.2.3.1 Instrumento de Avaliação Institucional Externa (IAIE)..... | 156 |
| 4.2.3.2 Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG)..... | 162 |
| CAPÍTULO 5 – A MOLDAGEM DO SINAES NA IES E A CONCEPÇÃO DAS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS | 167 |
| 5.1 ESPELHANDO OS PRINCÍPIOS DA JUSTIÇA SOCIAL DO SINAES: ANÁLISE DOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DAS IES | 167 |
| 5.2 A FORMAÇÃO HUMANIZADORA E EMPREENDEDORA? ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO | 178 |
| 5.3 A APROPRIAÇÃO DAS POLÍTICAS REGULAMENTADORAS NAS DINÂMICAS DE GESTÃO DAS IES: ANÁLISE A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS DIRETORES E GESTORES | 185 |
| 5.4 UMA IES JUSTA: DO DISCURSO AO FATO PELO OLHAR DO DISCENTE .. | 198 |
| 5.5 TEMOS IES JUSTA? UM PARALELO ENTRE OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS, AS ENTREVISTAS E O SURVEY | 218 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 229 |
| REFERÊNCIAS | 240 |

| | |
|---|-----|
| APÊNDICE A- REVISÃO DE LITERATURA EDUCAÇÃO SUPERIOR | 253 |
| APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA | 266 |
| APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO COM CONCLUINTES..... | 267 |
| APÊNDICE D- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... | 274 |
| ANEXO A- QUESTIONÁRIO ENADE 2017- LICENCIATURAS..... | 275 |

INTRODUÇÃO

O que é Justiça Social na educação superior? O que é uma IES Justa? Talvez as respostas a estas questões importem para iniciar esta Tese.

O conceito de justiça social é amplo e envolve vários campos de conhecimento, consensos e dissensos entre diferentes pesquisadores acerca da sua real existência, de opiniões diversas no senso comum. Partimos de Dubet (2004a, 2008, 2011a, 2011b, 2012, 2015), que traz o a justiça social para o contexto da educação, nos embasamos criticamente nas teorias de John Rawls (1992, 2002, 2003), e aliamos as novas discussões de justiça com o reconhecimento da diferença de Nancy Fraser (2006, 2007, 2013) para chegar a uma ideia do que é justiça social e como a educação superior contribui para o seu alcance.

A justiça social parte do reconhecimento da desigualdade para o entendimento do que é justo, e principalmente de que a condição de desigual não vem da vontade individual e sim de fatores que estão além das possibilidades de escolhas. Com isso, ao falarmos em justiça social, estamos falando de igualdade de oportunidades. Na educação superior, uma IES justa é aquela capaz de contribuir de fato para a justiça social. Contribuir na formação de sujeitos autônomos, de assegurar sua igualdade, reconhecendo a sua diferença. Isto é, dar apoio e ter um olhar diferenciado para aqueles que mais precisam a fim de que tenham autoestima e confiança em si e sejam capazes de chegar ao mundo do trabalho como uma formação sólida, crítica, criativa, empreendedora e com competências e habilidades alinhados as demandas de mercado. Um IES que propicie dessa maneira, uma formação integral para seus discentes e que seja socialmente responsável.

Feita essa explicação, cabe trazer o contexto motivador para a pesquisa.

O papel da educação superior no Brasil é muito claro. Estão em Lei as concepções emanadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que indicam que cabe ao ensino superior prover uma formação profissionalizante e ao mesmo tempo humanista, que dê subsídios ao aluno para estar preparado para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania crítica (BRASIL, 1996). Essa é uma concepção com a qual se coaduna e pela qual se delinea o entendimento desta pesquisa na perspectiva de que essa é uma formação integral. Todavia, a literatura sobre qualidade na educação superior afirma que as Instituições de Educação Superior (IES) privadas são incapazes, em sua maioria, de promover formação

integral. Dias Sobrinho (2003, 2008, 2010, 2012, 2014) José Vieira de Sousa (2011, 2012, 2013), Valdemar Sguissardi (2008) são um dos muitos autores que entendem que as IES privadas, por visarem o lucro, padronizam currículos, não investem em pesquisa, nem em formação continuada para o docente, oferecem um mínimo para seus alunos.

Este argumento é sem dúvida muito contundente. As IES privadas recebem alunos oriundos das classes C, D e até E², que estudaram em escolas públicas, e que vivem, em sua maioria, em um contexto de vulnerabilidade socioeconômica. Estes alunos conseguem acessar apenas a educação superior privada, que no país oferta mais de 80% das vagas (BRASIL, 2019a), porque o seu capital educacional é baixo. A escola não oferece a formação adequada, a família não tem acesso aos bens culturais, a mobilidade é reduzida por questões financeiras e de moradia. Mediante financiamentos, bolsas, ajuda familiar ou estudos noturnos, por conta de trabalho, tais alunos cursam graduações de menor prestígio social³, aprendem pouco e com isso, ao se formarem continuam fazendo parte de sua classe. A reprodução social foi consolidada. O diploma fez pouca diferença; foi considerado fraco pelo empregador e pela sociedade.

Dubet, Duru-Bellat e Verétout (2012) publicaram um artigo que trata, dentre outros aspectos, da influência dos diplomas escolares fracos, isto é, de como alunos “malformados” pela escola reproduzem as desigualdades da sociedade. Alunos que vivem a desigualdade dentro da escola, desde a Educação Básica até o nível superior e que, ao adquirirem um diploma, vão dar continuidade ao seu papel social de antes da escola. Isto é, a possibilidade de mobilidade social é reduzida visto que o diploma não dá acesso, inserção e/ou melhor remuneração no mercado de trabalho e muito menos possibilita justiça social.

Importa destacar que esse cenário não é exclusividade do ensino privado. Alguns cursos, mesmo ofertados por universidades públicas de renome carregam o estigma da falta de prestígio. Todavia, o foco deste trabalho está da rede privada.

² Segundo classificação da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP) que gera dados para o mercado, a Classe A engloba quem ganha mais de 20 salários mínimos, Classe B, de 10 a 20 salários mínimos, Classe C, de 4 a 10 salários mínimos, Classe D, de 2 a 4 salários mínimos e Classe E quem recebe até 2 salários mínimos.

³ Os cursos de menor prestígio social são entendidos como aqueles que não estão ligados às áreas de saúde, engenharias e direito, aqueles aos quais se atribui o título de “doutor”.

Aqui, me impus um desafio. Pensar diferente do que está dito sobre o campo e investigar quais os mecanismos externos e internos a estas IES podem prover a formação integral, e fazê-las IES Justas. E por que fazer coro com as poucas vozes que defendem as IES privada? Explico: Aliado ao fato de ter uma aproximação com o tema, uma vez que já realizei pesquisas, inclusive dissertação de mestrado sobre a educação superior privada, com artigos publicados, trabalho com a assessoria acadêmica em uma IES privada, e vivencio empiricamente a capacidade de transformação socioeconômica de inúmeros egressos. Ademais, enquanto atora nesse campo, atuo em prol da qualidade no processo de ensino-aprendizagem, de milhares de alunos. Por isso, não posso me silenciar.

Defendo a hipótese que o diploma considerado fraco pode fazer diferença; uma IES, mesmo privada, pode ser justa na medida em que a oferta de vagas e os programas de financiamento permitem uma maior democratização do acesso de discentes a este grau de ensino; que a regulação do Estado induz mecanismos para um percurso formativo com requisitos mínimos de qualidade e que o papel social da educação superior, como um espaço de socialização, é basilar para uma formação integral.

Cabe entender que a universidade⁴ é uma construção coletiva, emanada das experiências dos seus alunos, professores, da sociedade na qual está inserida e em uma relação com o Estado. Essa Instituição combina essas lógicas de ação e está submetida a um conjunto de leis e normas que regem o seu funcionamento. O Estado regula as IES e normatiza os aspectos da formação integral por meio de indicadores de qualidade, entendida como um conjunto de competências profissionais para o trabalho e para uma formação crítica e cidadã. Essas competências, quando alcançadas, contribuem para a justiça social na medida em que a sociedade recebe egressos com consciência cidadã, crítica e criativa, com larga visão de mundo, e pensamento reflexivo e autônomo do seu processo formativo, cooperativo, e também com uma sólida formação, capaz de estreitar positivamente os vínculos entre formação e emprego.

É possível que as instituições de educação superior privada, com políticas de acesso e permanência, formação integral e como um espaço de socialização, na medida em que são reguladas pelo Estado, possam transpor a mera lógica

⁴ Aqui adotamos universidade para referir-se ao lócus, mas trata-se de uma IES.

mercantilista e sua conseqüente pressão por lucro, e direcionar sua formação de modo a garantir a seus egressos a possibilidade de melhor inserção no mercado de trabalho e ampliação da visão crítica e transformadora do mundo e do que é justiça social? De maneira objetiva, será que uma IES, mesmo privada, pode ser justa?

Duas variáveis encadeadas podem responder a esta questão norteadora da pesquisa. Primeira: A alta concorrência entre instituições, dado o número de IES e vagas ociosas na educação superior privada no país, chegando a 67,9% (BRASIL, 2017a), induz a uma lógica de mercado que impõe a busca por diferenciais competitivos, dentre eles a empregabilidade dos alunos, a imagem de mercado e, especialmente, os conceitos que a IES obtém nos rankings educacionais e nas avaliações dos atos regulatórios do Ministério da Educação (MEC).

Segunda: Na medida em que o Estado estabelece a regulação como forma de induzir a qualidade da educação superior no país, e os instrumentos avaliativos contemplam indicadores que fazem alusão, de forma direta ou transversal, à formação integral e conseqüentemente à justiça social pelas IES, e ainda, no caso do não alcance de conceitos mínimos nesses indicadores, são impostas sanções ao funcionamento das instituições, essas IES são levadas a adotar estratégias para galgar conceitos positivos e em tese, espelhar a qualidade normativa em suas dinâmicas de ação.

É possível aliar a estas variáveis outros aspectos como a democratização do acesso, a socialização inerente ao ambiente universitário, com destaque a o papel docente, que podem contribuir para o alcance de uma formação integral, e que também serão trazidos no campo teórico, como mecanismos de indução ao longo da tese. Isto posto, mecanismos precisam ser implementados pelas Instituições para que elas sejam justas, em especial, pelo fato de que a educação superior privada lida com um perfil de formação de alunos com baixo capital cultural, sendo importante o acolhimento, a oferta de cursos de nivelamento, apoio psicopedagógico, cursos de extensão, recuperações paralelas, estudos dirigidos, grupos de pesquisa, dentre outras ferramentas que podem contribuir para uma maior igualdade e justiça social.

A partir dessas variáveis, a pesquisa sobre esse tema justifica-se dada a sua relevância social, considerando que dos 8 milhões de alunos na educação superior, mais de 6 milhões estão na rede privada, correspondendo a mais de 80% das matrículas, segundo dados do Censo da Educação Superior 2019 (BRASIL, 2020b). Uma série de discussões que envolvem a democratização do acesso à educação

superior e o seu poder de transformação social, mesmo sendo vastas, permanecem necessárias. A dinâmica social requer que sejam analisadas, avaliadas e revisadas constantemente.

Outras questões justificam⁵ o desenvolvimento da pesquisa no sentido de contextualizar as discussões sobre educação superior privada no dualismo público *versus* privado, capital *versus* social, tecnicismo *versus* humanismo. Nesse âmbito, questiona-se o papel da educação superior, as políticas de acesso como o Fies e o Prouni como instrumentos de democratização do ingresso na educação superior, a incorporação da educação superior no campo simbólico da democratização pela aquisição de um diploma e da possibilidade de ascensão social.

Ante a problematização construída, o presente trabalho tem como objetivo geral: Propor um modelo heurístico de uma IES Justa, a partir da análise da contribuição de justiça social pelas instituições de educação superior privada.

Ademais, como objetivos específicos, busca-se:

- Apontar mecanismos de indução para a construção de uma IES Justa, por meio da análise da democratização do acesso, da socialização dentro do espaço universitário e da regulação, alicerçada na avaliação.
- Estabelecer categorias de análise que capturem a justiça social na educação superior e a moldagem da regulação nas IES, por meio da comparação, relação e construção dos aportes teóricos da pesquisa;
- Aplicar um modelo heurístico para uma IES Justa no complexo de instâncias empíricas externas e internas às IES analisadas, quais sejam: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e seus instrumentos de avaliação, e no contexto da IES, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e seus gestores e discentes concluintes.

Na sequência, deriva a seguinte questão: Como analisar se uma IES é justa?

Inicialmente, a partir da convergência entre a educação superior, a regulação e a justiça social tomados como aportes teóricos analíticos, em relação aos quais

⁵ Essas questões não são foco o estudo, mas ao serem analisadas complementam e melhor respaldam o alcance dos objetivos da tese.

constroem-se conceitos para a concepção de uma IES Justa e do papel da regulação na educação superior. Visto que a educação superior privada é induzida (ou não) pela regulação do Estado, e, ao incorporar os aspectos da formação integral, as IES podem ser capazes de desempenhar um papel que ofereça qualidade no processo formativo do aluno, possibilitando-lhes acesso a cargos e posições no mundo do trabalho que permitam o atendimento de suas necessidades básicas com dignidade, com uma visão crítica e reflexiva de mundo que o faça ser capaz de lutar por igualdade e reconhecimento social.

Da formação integral emanam os indicadores capazes de identificar a IES Justa. Os estudos de François Dubet trazem o conceito de justiça social para o contexto escolar (2004a, 2008, 2011a, 2011b, 2012, 2015), embasados criticamente nas teorias de John Rawls (1992, 2002, 2003), e aliado às novas discussões de justiça como reconhecimento da diferença de Nancy Fraser (2006, 2007, 2013). Estruturam-se assim construção duas de categorias de análise que focam na possibilidade de promoção de igualdade, seja igualdade de oportunidades como igualdade de posições, por meio da discriminação positiva e da formação integral para acesso igualitário ao mundo do trabalho.

Do norteamento e dos constrangimentos da regulação do Estado emanam os indicadores capazes de identificar a indução de qualidade nas IES pela Regulação do Estado. Com as lentes analíticas do Neoinstitucionalismo Histórico (NIH) (SKCOPOL, 1995a; 1995b) e dos Instrumentos de Políticas (LASCOUMES; LE GALÈS, 2007, 2012; LE GALÈS, 2011), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é analisado em sua dimensão normativa e dos seus ecos nas dinâmicas institucionais. Configuram-se aqui duas categorias para capturar se ocorre uma moldagem do Sinaes nas IES analisadas.

Essas quatro categorias *a priori*⁶ respaldam a análise de conteúdo das instâncias empíricas: a Lei do Sinaes e seus instrumentos de avaliação; os dados resultantes dos estudos em duas instituições privadas do país, nas quais foram analisados os documentos institucionais PDI e PPC, realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores e *survey* com alunos concluintes de cursos selecionados. A saber: categoria 1 - Igualdade e reconhecimento para a justiça social: a importância da discriminação positiva; categoria 2 - Influência da formação integral

⁶ Que nesse caso, se mantiveram ao longo da tese.

na qualificação do aluno para o mundo do trabalho; categoria 3 - Moldagem efetiva do Sinaes na IES; categoria 4 - Dissonância das ações institucionais com os eixos avaliativos do Sinaes.

Com isso, o Sinaes e seus instrumentos de avaliação institucional externa, avaliação de cursos de graduação e o questionário do estudante Enade, enquanto instâncias externas às IES, são analisados em sua capacidade de indução de qualidade. Como instâncias internas, os documentos institucionais são analisados quanto ao seu potencial de refletir os encadeamentos da regulação, enquanto texto. Ainda, como instâncias internas, a entrevista com os gestores objetiva validar a apropriação das propostas colocadas nos documentos institucionais, e por fim, com questionário aplicado aos discentes concluintes verificar a sua percepção ao que de fato foi implementado pela IES.

A partir da apresentação do tema proposto e dos motivos, sejam sociais e/ou científicos que levaram à sua escolha, a presente tese está estruturada em duas partes: uma teórica, que traz os macroconceitos e suas ramificações, os argumentos de escola justa e dos seus mecanismos de indução, com destaque ao papel da regulação. A segunda parte da tese traz inicialmente considerações metodológicas sobre a forma de analisar o Sinaes enquanto técnica de regulação do Estado, à luz do Neoinstitucionalismo Histórico (NIH) e dos instrumentos de política, como também sobre o levantamento/coleta de dados e os métodos de análise dos mesmos. Seguem dois capítulos destinados aos resultados da empiria, permeados por discussões, sendo o primeiro com foco no Sinaes, em sua Lei e instrumentos sob as lentes da NIH, e um segundo momento dedicado à moldagem do Sinaes no microcontexto institucional, por meio de uma análise experimental dos resultados das entrevistas com coordenadores de cursos de licenciatura na modalidade presencial e diretores acadêmicos das duas instituições e de questionário com discentes, em duas IES que possuem alunos com perfil socioeconômico similares, e situadas em regiões periféricas de duas capitais do país, nas quais se realizou pesquisa entre abril de 2020 e outubro de 2021.

Por fim, optou-se pela construção de considerações finais e não de conclusões, visto que as discussões sobre justiça escolar não podem se encerrar em uma tese, ainda mais em um contexto de pandemia, no qual as desigualdades escolares foram acirradas e a educação ceifada de muitos, por todo mundo.

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO SUPERIOR, REGULAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL: ESTADO DA ARTE DOS APORTES TEÓRICOS DA PESQUISA

Este capítulo dedica-se a uma revisão de literatura acerca dos principais eixos da tese: educação superior, regulação e justiça social. A partir de pesquisas nos principais buscadores, como Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Google Scholar e repositório institucional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), os trabalhos acadêmicos relativos aos eixos da tese foram categorizados, dada a sua relevância e a aderência ao tema da tese⁷.

A pesquisa iniciou-se com o descritor educação superior privada que possui uma vasta publicação, e para afiná-la, optou-se pelos descritores finalidade “+” educação superior privada, o que limitou sobremaneira a busca. Dos trabalhos levantados que possuem correlação direta com o tema, observou-se que a literatura trouxe uma visão crítica, em sua maioria, do ensino privado, com poucas vozes que a defendem. Trazer para esta tese o tema da justiça social, e como desencadeamento a formação integral para seus alunos no setor privado se impôs como desafio.

Dados os contornos da concorrência por alunos e da necessidade de lucro, aspectos inerentes às regras do mercado privado, o papel da educação superior é analisado a partir desse cenário, que amplia as relações ensino-aprendizagem e se conforma em um campo de críticas e poucos elogios ao setor, pautados no dualismo público *versus* privado.

Em pesquisa realizada nos principais buscadores, as publicações sobre o “papel da educação superior” foram inúmeras e foi necessário afinar a pesquisa com a categoria “privada”, o que restringiu os resultados e permitiu a análise dos trabalhos para a composição deste estudo. Importa salientar que também foi realizado um estudo sobre programas de egressos na educação superior com a finalidade de entender como as IES estão monitorando seus ex-alunos e se já existia alguma pesquisa que correlaciona esse egresso com sua inserção social e com a justiça social. Nenhum trabalho foi encontrado, sendo apenas localizados estudos com alunos que foram beneficiários de programas sociais, como o Prouni, e como se deu

⁷ No apêndice A, tem-se um maior detalhamento da revisão de literatura.

sua trajetória quanto à inserção no mundo do trabalho⁸ e se houve melhorias nas condições socioeconômicas.

Como principal achado desta revisão, verificou-se que a educação superior privada é estudada, em sua maior parte, à luz do seu caráter mercantilista e dos impactos desse caráter da qualidade do ensino ofertado.

Em seguida, dentro do campo da regulação, foram analisados os trabalhos encontrados com os descritores: regulação, Estado avaliador, políticas de educação e avaliação, Sinaes, Enade e indicadores. Esse campo tem uma vasta produção, e por isso optou-se por usar atores clássicos nesta discussão.

Acerca da regulação, importa esclarecer que a sua estrutura na pesquisa não pode ser analisada de maneira isolada. Conformer-se uma IES Justa emana de uma série de ações institucionais, de políticas públicas, do contexto social e principalmente da discricionariedade do indivíduo. Ocorre que a regulação na educação superior é um instrumento de política que pode ser objetivado na instituição, o que facilita a análise de sua aplicação e de possíveis resultados e efeitos. Por tudo isso, o Sinaes, enquanto marco da regulação educacional do país, é colocado nesta tese como uma das ferramentas que podem orientar as instituições a buscarem mecanismos para que seus egressos possam almejar igualdade, reconhecimento, dentre outros aspectos que constituem uma sociedade justa.

A pesquisa sobre a regulação no país e a Lei do Sinaes é muito vasta. Diversos autores, inclusive os que participaram dos grupos de trabalho para a construção do Sistema, continuam a pesquisá-lo, em especial, os “desvios” da sua concepção original, com destaque à ênfase dada aos indicadores. Outros autores destacam e analisam criticamente seu papel enquanto indutor de qualidade. Os resultados oriundos dos trabalhos acadêmicos revelam ainda as opiniões conflitantes acerca da efetividade da avaliação, enquanto instrumento de regulação. Os conflitos também se dão na relação entre a privatização do ensino e de sua acreditação, por meio da regulação como forma de *accountability*.

O outro tripé estruturante da pesquisa, a justiça social, tem vastas pesquisas em áreas diversas, especialmente na filosofia, no direito e nas ciências sociais. Os

⁸ O mundo do trabalho forma-se da atividade do trabalho e congrega, enquanto lócus, as relações de trabalho, vínculo empregatício, salário, poder e sociabilidades (FÍGARO, 2008).

trabalhos trazem temas relacionados à ética, democracia, desigualdade, política, dentre outros. A interface com temas no campo das ciências sociais se dá no estudo das implicações da justiça social, ou da falta dela, na vida em sociedade e da análise de mecanismos para mitigar injustiças. Como o campo é vasto e o foco da tese está na interface da justiça social com a educação superior, as chaves analíticas utilizadas foram mais detalhadas e revelaram um afinamento no número de trabalhos realizados (o que motivou ainda mais a tese, dada a sua originalidade).

Quando se correlaciona as palavras justiça social e educação superior os resultados versam sobre ações afirmativas, práticas democráticas, desigualdades de origem, políticas de acesso, assistência estudantil, e outras pesquisas que não trazem a perspectiva proposta na tese. Destarte, a construção teórica sobre este eixo estruturante assentou-se em um “clássico atual” da justiça social, John Rawls, das derivações críticas de suas pesquisas, com foco nas desigualdades nas escolas, por François Dubet, e por fim, uma abordagem mais contemporânea, que discute a justiça em um contexto de globalização e traz novas concepções para o tema, de Nancy Fraser. Quando se traz a discussão para o campo da educação, as teorias de justiça escolar estão centradas na concepção de Escola Justa de Dubet (2004a), referência para uma série de autores, que abordam aspectos relativos ao insucesso escolar, à exclusão escolar, às percepções da comunidade escolar sobre a escola justa.

Dessa maneira, com base na apresentação das principais discussões sobre os três eixos, em que este capítulo está estruturado, primeiramente do papel da educação superior e seus delineamentos na esfera privada, em seguida a influência da regulação na moldagem das ações institucionais e seu papel na indução de qualidade, e por fim, da justiça social como teoria e em suas lacunas na interface com educação superior.

1.1 O PAPEL SOCIAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS DELINEAMENTOS NA ESFERA PRIVADA

Os críticos das políticas neoliberais e da privatização da educação superior privada afirmam que uma das características centrais das atuais configurações das IES privadas é a negação do direito à educação efetivamente de qualidade, com o

consequente aprofundamento da exclusão social, via incapacidade de o “diploma fraco”⁹ gerar mobilidade social.

Duru-Bellat (2005) afirma que a democratização da educação, que diminui a desigualdade de oportunidade de acesso à educação, não foi capaz de diminuir as desigualdades de oportunidades sociais. Isto porque, nas palavras da autora, o nível de instrução e exigência, as práticas pedagógicas docentes são ajustadas em função da composição social das escolas.

Nas escolas privilegiadas, estando a cultura e as normas de conduta dos alunos mais próximas das expectativas da instituição, os docentes podem ter um nível de exigência mais elevado e cobrir melhor os programas (DURU-BELLAT, 2005, p. 25). Nessa mesma linha, Sguissardi (2008) suscita uma série de discussões acerca do papel do ensino superior no contexto privado/mercantil que influencia a construção de um projeto político pedagógico, por vezes limitado à formação profissional, técnica, deixando de lado o desenvolvimento humano.

Entretanto, apesar de concordar parcialmente com algumas dessas críticas, esta discussão está muito distante de apresentar-se de forma clara e transparente. Por quê?

A forma como as IES estruturam o papel que representam na sociedade é reflexo do perfil histórico, político, econômico da sociedade. Mesmo dentro de uma ótica mercantilista, as IES estão interligadas com a comunidade e sempre são contornadas pelas tendências políticas do país. (MENDES; DUTRA, 2019, p. 104).

Não se duvida da validade e importância da luta pela educação pública, mas não se pode olvidar do papel representativo das IES privadas, que só em termos quantitativos, já beneficiam a maioria dos alunos do país, concentram o maior número de instituições e de alunos. De acordo com o Censo da Educação Superior¹⁰, 88,2% das IES do país são privadas, com 83,1% das matrículas (BRASIL, 2020b). Quando se parte para uma análise qualitativa, leva-se em conta inúmeras variáveis, e por vezes sua subjetividade, como discussões acerca do que é qualidade, como se deve avaliar, conjuntura socioeconômica, capital cultural do aluno, dentre outros aspectos.

⁹ Retoma-se aqui o conceito de diploma fraco trazido por Dubet (2008) e retratado no contexto brasileiro por Sguissardi (2008). Muitos estudantes trazem o estigma do diploma fraco por terem cursado uma IES não reconhecida pelo mercado, ou por ter conceitos institucionais ruins, por não ter produções acadêmicas referendadas, assim como egressos destacados profissionalmente.

¹⁰ O último Censo analisado foi o de 2019, com resultados publicados em 2020.

Importante ratificar que este estudo não tem a pretensão de estabelecer níveis de comparação de qualidade entre as instituições públicas ou privadas, discutindo quem é melhor. Busca analisar se a IES privada tem arcabouço institucional, legal e acadêmico-pedagógico para fazer diferença na vida no egresso, sob a égide da justiça social. No decorrer da história do Brasil, a educação sempre foi permeada pelas discussões entre o público e o privado. Segundo Xavier (2003), as fronteiras entre o público e o privado nem sempre exibiram a nitidez que hoje apresentam. Sousa (2013) traz a necessidade do reconhecimento da diversidade institucional da educação superior no país e por isso, é importante evitar tomar a parte pelo todo. Para o autor, sem reconhecer a diversidade, criam-se obstáculos que ocultam as diferentes realidades institucionais, extremamente diferenciada e marcada por instituições que apresentam vocações distintas e distribuição espacial variada (SOUSA, 2013, p. 46).

A literatura nacional e internacional¹¹ que discute a educação superior está pautada em um dualismo composto pela visão mercadológica e a visão humanística do papel desse nível de ensino, recaindo sobre a discussão sobre o setor privado. Dentro da visão mercadológica, cabe à educação superior formar mão de obra para o mercado de trabalho e contribuir para o desenvolvimento econômico do país, papel a ser exercido pelas faculdades isoladas, politécnicas, especialmente, pelas instituições privadas. Na visão humanística, a educação superior deve promover a investigação científica e cultural, desenvolver a capacidade de inovação e a visão crítica, o que só pode ocorrer dentro da universidade, principalmente as públicas.

Para a Unesco (1991), a educação superior tem uma função social definida: deve ter o seu foco na excelência do ensino, no treinamento, na pesquisa, e para tal, uma preocupação com a performance institucional. Os serviços ofertados pela IES devem atender às necessidades da sociedade, assim, educar para a mudança e a incertezas inerentes ao mundo moderno. E para tanto, requer-se fazer de uma abordagem interdisciplinar e multidisciplinar dentro das instituições. Já no documento da mesma organização, quase 10 anos depois (UNESCO, 1999), a visão da educação superior se amplia, com a responsabilidade social de avançar no conhecimento sobre questões que envolvam aspectos culturais, científicos, econômicos e sociais. Esse conhecimento deve buscar soluções aos problemas globais, como também por meio de suas funções principais (pesquisa, ensino e serviços comunitários) estabelecidas

¹¹. O desenvolvimento da pesquisa bibliográfica e documental, encontra-se mais bem detalhado no capítulo metodológico.

no contexto de autonomia institucional e liberdade acadêmica. Ainda, a educação superior não deve limitar-se a práticas sólidas para o mundo, mas também contribuir para a educação de cidadãos éticos, comprometidos com a construção da paz, com a defesa dos direitos humanos e com os valores da democracia.

Thiengo e Demare (2014) analisam a produção do Banco Mundial sobre educação superior, no documento “Learning for all: investing in people’s knowledge and skills to promote development”, de 2011, e no documento “Construir sociedades del conocimiento: nuevos retos para la educacion terciaria”, de 2003. Ambos os documentos trazem pontos congruentes com um eixo dual determinante, no qual a educação superior tem o papel de contribuir para o desenvolvimento da tecnologia e inovação, e o atendimento das demandas localizadas de mercado. Além disso, o desenvolvimento econômico, a busca da eficiência da produção de força de trabalho, de cidadãos qualificados e a produção de habilidades, competências e aprendizagem. Na visão dos autores, a educação superior assim se torna uma sólida ferramenta de concretização da ideologia da globalização. Segundo os autores, a educação está se transformando em uma “empresa flexível”, produtora de trabalhadores dotados de “habilidades e competências”, que funciona como motor próprio do capitalismo e de suas necessidades. Assim, deve promover a integração das pessoas na economia mundial e servir como forma de assistência social na promoção do alívio da pobreza e de tensões sociais.

Observamos ainda, mediante a pesquisa de revisão bibliográfica realizada, que os diversos trabalhos revelam um cenário no qual, cada vez mais, busca-se um papel produtivista da educação superior, influenciado pelas políticas neoliberais. A análise da influência das políticas neoliberais na educação tem um viés crítico e é visto especialmente nas publicações sobre e/ou oriundas de países em desenvolvimento (ITA; PINERO; DELGADO, 2003; SEPÚLVEDA, 2013). Para Esther (2016), a educação superior no Brasil tem estabelecido articulações com o Estado quanto ao seu papel de produtor de conhecimento para as demandas de mercado, de competição, e exige, assim, um papel de agente econômico. Nessa mesma linha de análise, Sobrinho (2014) traz uma série de discussões acerca da centralidade da educação superior nas agendas de consolidação e expansão da economia global e neoliberal.

A Unesco (2004) discorre sobre as implicações potenciais da globalização e do neoliberalismo para a educação superior, especialmente pela tendência à

mercantilização dos serviços de educação, como também as inovações relacionadas às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Essas implicações se dão pela ênfase do papel do mercado e da economia de mercado nos processos educacionais e tem reflexos em termos de qualidade, acesso, diversidade e financiamento. O impacto da globalização também afeta outros aspectos da educação, como a pesquisa e a produção de conhecimento, governança, propriedade intelectual e liberdade acadêmica.

A relação em evolução entre o Estado e o mercado em termos de papéis e responsabilidades por financiamento e regulamentação é outra questão ligada ao impacto da globalização no ensino superior. A diminuição dos recursos públicos e as visões econômicas predominantes tendem a atribuir um papel menor ao Estado e aos governos em questões relacionadas ao ensino superior, enquanto o papel e a contribuição do setor privado aumentaram consideravelmente. Isso está contribuindo para um “mercado de ensino superior” mais forte tanto no mercado interno quanto no global (SANTOS; GUIMARÃES-IOSIF; CHAVES, 2013). Isso levanta um ponto chave e suscita uma questão: O ponto é a importância de os Estados e governos manterem seu papel na definição de políticas de educação superior, assegurando sua qualidade e que desempenhe todas as suas missões e funções na sociedade, não apenas o desenvolvimento econômico. A questão é se a educação como um bem público é responsabilidade exclusiva de instituições de ensino superior públicas e não lucrativas ou, como muitos defendem, a responsabilidade pode ser compartilhada por um sistema misto de organizações públicas e privadas, com e sem fins lucrativos, provedores de lucro. Diferentes exemplos demonstram que novos provedores privados podem, se determinadas condições forem atendidas, aumentar a capacidade de atender à demanda reprimida de ensino superior em países com orçamentos decrescentes por parte do Estado (MOTA JÚNIOR, 2019).

O papel do ensino superior e a garantia da sua qualidade na promoção do acesso à sociedade do conhecimento foi reconhecida tão crucial como um meio para a sustentabilidade socioeconômica desenvolvimento. Herrera (2015) percebe uma crise na educação superior ensejada pela influência da globalização, do capitalismo, do neoliberalismo e das teorias sobre o capital social e humano. Essa crise tem influências diretas na função social, cultural e/ou intelectual da universidade, e tem gerado assim uma crise de identidade da universidade.

Os países latino-americanos, em sua maioria em desenvolvimento, a fim de

estarem em sintonia com as políticas mundiais, atendem às propostas emanadas dos organismos internacionais. Dessa maneira, as IES devem ser ferramentas para o desenvolvimento econômico, ter impacto social, qualidade e pertinência, isto é, produzir conhecimentos avançados e especializados, necessários ao governo, às empresas e às profissões. Essa sintonia implica em ver a educação superior contribuindo para o desenvolvimento econômico por meio do incremento da produtividade individual resultante da aquisição de habilidades e competências e da acumulação do conhecimento.

No Brasil, do lado dos que entendem que a qualidade do ensino ofertado na rede privada é questionável, estão autores como Francisco, Nakayama e Souza (2015), Dias Sobrinho (2010, 2012, 2013, 2018, 2019), Sousa e Oliveira (2012) e Sguissardi (2008). Estes pautam suas críticas nos indicadores de desempenho nas avaliações do MEC/Inep, que são inferiores aos das universidades públicas. Na perspectiva destes, a oferta de cursos na rede privada tem objetivos prioritariamente financeiros em detrimento da preocupação com o processo formativo dos alunos, que primária pela qualidade do ensino-aprendizagem. Além disso, com a oferta de baixo custo para maximizar o lucro, as IES particulares dão ênfase apenas ao ensino e não investem em pesquisa.

Para Sguissardi (2008) o papel da educação superior tem suas bases em quatro funções básicas, definidas por Teixeira (1989): a formação profissional, no preparo para carreiras de base intelectual, científica e técnica; a busca do saber, pela ampliação da visão de mundo, de sua imaginação e intelecto; conseqüentemente, o desenvolvimento desse saber, pela sua transmissão por meio da pesquisa; e por fim, o papel de transmitir a cultura comum nacional. Diante do modelo de expansão da educação superior no país, que foi conduzido “a uma estreita e neopragmática sociabilidade produtiva” (SGUISSARDI, 2008, p. 993), as IES privadas focam o seu papel apenas na formação profissional, que ainda é prejudicada pela falta de articulação com as outras três funções, que propiciam consistência e qualidade e evitam uma formação empobrecida. Para Dias Sobrinho, “As instituições de ensino superior (IES) privadas, especialmente as de pequeno porte e de recente criação, em sua maioria, não têm em alto valor a investigação sistemática e tampouco se ocupam da formação de pesquisadores” (2010, p. 136).

Por outro lado, há autores que defendem o papel social da educação superior privada (COSTA, 2014; ROSA, 2009; CARMO *et al.*, 2013), em especial, as

publicações realizadas em periódicos da Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES). Os resultados emanados da pesquisa bibliográfica para esta tese revelaram que o número de autores que defendem a educação superior privada é reduzido em relação aos que fazem as críticas, e o foco está na democratização do acesso e nas políticas de financiamento.

Mesmo como um crítico da privatização, é importante o destaque de Dias Sobrinho (2018, p. 742):

O Estado não tem capacidade para atender toda a demanda por educação. O setor privado sempre visa o lucro, em primeiro lugar. Mas, em educação, o lucro não pode ser o objetivo único a beneficiar os proprietários individuais, embora seja perfeitamente aceitável desde que regido por normas legalmente regulamentadas. As instituições privadas do setor educativo também estão obrigadas a cumprir os compromissos públicos e a submeter-se à supervisão normativa do Estado. A educação privada também deve orientar-se pelas premissas do bem comum. Também lhe incumbe formar cidadãos-profissionais com grande capacitação técnica, sentido de liderança, inclinação à inovação e ao empreendedorismo e, de modo especial, ao desenvolvimento da capacidade de entender e de colaborar para a construção do mundo humano. Portanto, é perfeitamente legítima e necessária a participação de entidades privadas na oferta de educação, sempre e quando elas cumprem os compromissos de formação da cidadania¹² e promoção do bem social.

Costa (2014), um dos autores que defende as IES privadas, afirma que o Prouni representou para alunos da graduação privada novas perspectivas de ampliar o conhecimento, relações sociais, possibilidades de ascensão profissional, acesso ao mercado de trabalho e mobilidade social.

Rosa (2009) defende o ensino público, questiona a massificação do setor privado, mas concorda que

No tocante à expansão do ensino superior, esta não deve ser analisada apenas em seus aspectos negativos, pois a partir das políticas de expansão e acesso ao Ensino Médio, promover o acesso ao ensino superior deveria ser o trajeto natural da política educacional. Neste sentido, a expansão quantitativa do ensino superior brasileiro é também reflexo da demanda e da pressão social pelo acesso a este nível de ensino. (ROSA, 2009, p. 3).

Carmo *et al.* (2013) destacam a importância do Prouni, Fies e Enem, como formas de ampliação do acesso à educação superior, mas ressaltam que a universalização da educação superior precisa ser guiada pela qualidade na

¹² “É importante compreender que a cidadania não é una, que ela muda segundo as épocas, os países e as tradições e, sobretudo, que ela não é homogênea, pois abrange várias dimensões mais ou menos contraditórias entre si” (DUBET, 2011b, p. 290).

infraestrutura física e pedagógica, na profissionalização e valorização da atividade docente.

Os artigos que tratam de temas relacionados à qualidade do ensino o correlacionam aos indicadores oriundos das avaliações institucionais, emanadas do Sinaes, como Índice Geral de Cursos (IGC), Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). Referências ao percurso formativo do aluno, à inserção do egresso no mercado de trabalho estão concentradas em publicações vinculadas ao setor privado, tais como associações e sindicato de mantenedores de IES, como a série ABMES¹³ cadernos que traz uma série de experiências exitosas no setor privado. Destaque ao trabalho de Morastoni (2016) que apresenta resultados de um processo de inovação do curso de Pedagogia de uma universidade privada, partindo do perfil desejado de egresso, pautado em profissionais comprometidos com a educação de crianças em uma nova sociedade, implementou uma série de mudanças, que culminaram na melhora dos alunos nas avaliações aplicadas no decorrer do curso e resultados obtidos no Enade; na percepção dos alunos em relação ao curso, aos professores (em especial a qualidade no ensino-aprendizagem) e na colocação dos alunos no mercado de trabalho.

Uma outra publicação que também trata do curso de Pedagogia, de Campos e Soares Neto (2019), estuda a responsabilidade em IES privadas que ofertam esse curso e concluem que

As instituições educacionais – principalmente as privadas, por seu percentual de atendimento – assumem responsabilidades sociais, além de influência, tendo grande relevância frente à temática, seja no atendimento da população, em atividades extensionistas, em pesquisas e no desenvolvimento para a melhoria da qualidade de vida, entre outros. (CAMPOS; SOARES NETO, 2019, p. 40).

Esses autores, mediante análise de conceitos institucionais, concluem que os cursos de Pedagogia se apresentam com qualidade em nível satisfatório, assim como em relação ao processo de formação dos profissionais do curso analisado e ao papel social delegado a essas organizações.

Enfim, nas publicações que defendem o setor privado, observou-se que o argumento favorável ao ensino privado está alicerçado na ampliação do acesso de

¹³ Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Observa-se que em momento algum se quer mitigar a importância e qualidade dessas publicações. Apenas enfatizar que artigos que valoram o setor privado estão restritos.

alunos¹⁴ à graduação, no processo de ensino-aprendizagem, que envolve o papel docente e pela regulação do Estado, que, por meio das políticas de avaliação, tendem a induzir a qualidade das IES¹⁵.

Para Dias Sobrinho (2010, p. 1238, 1239), a educação superior privada pode promover transformação social, quando for capaz de eliminar “o vício fundamental da hierarquização social” e ofereça aos jovens de baixa renda “igualdade de oportunidades, inclusive do ponto de vista qualitativo [...] ingresso em bons cursos e carreiras socialmente valorizadas”. Para o autor, isso requer tempo e investimento em pesquisa e ensino de qualidade.

Essa busca por educação justa, que suplante o valor simbólico do diploma, e que gere mobilidade social, perpassa por inúmeros fatores, dentre eles a própria relação recursiva com que as IES mantêm com a sociedade, seja por meio dos órgãos reguladores, da própria comunidade na qual está inserida (que valida essa qualidade seja pela opinião pública e/ou pela inserção social dos seus egressos) e especialmente da vivência acadêmica do aluno, permeada pelo processo de ensino-aprendizagem e pela prática docente.

1.2 A REGULAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O PAPEL DO ESTADO E SEUS MARCOS INSTITUCIONAIS

O campo da regulação enquanto forma de poder no Estado moderno, há muito é discutida por inúmeros teóricos. Verhine (2015) ao analisar a obra *Making sense of controls over government*¹⁶, de Christopher Hood (2004), considerado um dos maiores teóricos sobre o tema da regulação, considera que a regulamentação das atividades e serviços do Estado está pautada no controle. Esse controle é exercido por meio das diretrizes do governo, a fim de influenciar comportamentos sociais e torná-los legitimados pela sociedade. O estímulo à livre concorrência, assim como à autorregulação também pautam a regulação do Estado.

¹⁴ Especialmente pela via do Fies e do Prouni.

¹⁵ É importante falar de ‘qualidades’, já que se trata de um conceito polissêmico, pois seu entendimento depende dos interesses e atores envolvidos. Por qualidade na educação esta autora compartilha da visão de Guimarães-Iosif (2009, p. 70), que a considera como capaz de transformar, de conscientizar e construir cidadania. Para a autora, a função da educação é “formar o homem consciente de seu papel no mundo e na sociedade, portanto, a prática educativa precisa levar em conta a dimensão humana”.

¹⁶ Dando sentido ao controle do governo (tradução nossa).

Tem-se assim, a importância de desvelar os estudos sobre o papel do Estado e as relações de poder que exerce como forma de controle, para assim, justificar a regulação, e em especial, no contexto da educação superior privada.

Dessa maneira, as pesquisas sobre a regulação foram iniciadas com o exercício do poder do Estado para a afirmação da regulação, como o poder se estrutura, suas formas e como opera na sociedade. Os citados estudos apontam críticas a esse controle, como também sua incorporação enquanto um mecanismo necessário, mesmo na contemporaneidade, ainda mais em um contexto de saída do Estado (mesmo que parcial) da prestação de serviços, tidos como públicos. Vistos os estudos sobre esse campo, parte-se para um preâmbulo conceitual sobre regulação na educação superior para embasar os estudos sobre a avaliação como ferramenta da regulação, foco desta pesquisa. Os estudos sobre o tema são vastos e optou-se pela adoção de autores mais clássicos que trazem a ótica do poder como Foucault (2002), Bourdier (2006), Marcuse (1967), e os que tratam da regulação inserida do campo da educação, como Afonso (2001), Barroso (2005), Dias Sobrinho (2003, 2010), Guimarães-Iosif (2012), dentre outros, que apontam os potenciais e limites da regulação.

1.2.1 O exercício de poder do Estado para afirmação da regulação

Antes de visitar o conceito e o papel do Estado na regulação da educação superior, faz-se necessário demonstrar o meio pelo qual é exercida a coercitividade da regulação.

A força do poder está pautada no direito e no discurso (FOUCAULT, 2002). O poder, que para ele não está localizado em uma instituição, ou como algo cedido por contratos jurídicos ou políticos, reprime como também molda verdades. O poder, quando adquirido pelo direito, herdado ou conquistado, movimenta a sociedade em torno das leis que operam, e sobre quem obedece e quem deve obediência. O poder enquanto discurso, vem da produção de verdades, socialmente aceitas, e por vezes alienam àqueles que as aceitam sem consciência e sem a capacidade de reflexão.

É nesse contexto, que o poder político se afirma, “através dos seus poderes sobre o processo mecânico e sobre a organização técnica do aparato” (MARCUSE, 1967, p. 25). O poder possibilita as escolhas, a faculdade de fazer ou não algo e,

inclusive por força desse poder, ter ou não necessidades. O controle social ancora as novas necessidades produzidas pela sociedade, pautadas em controles tecnológicos que “parecem ser a própria personificação da razão para o bem de todos os grupos e interesses sociais - a tal ponto que toda contradição parece irracional e toda ação contrária parece impossível” (MARCUSE, 1967, p. 30).

Na ótica de Bourdieu (2006), o poder define-se pela posição que os atores ocupam nos diferentes campos. A distribuição dos poderes se dá pelo capital econômico, capital cultural, capital social, como também pelo capital simbólico.

É a estrutura do campo político, quer dizer, a relação objetiva com os ocupantes de outras posições, e a relação com as tomadas de posição concorrentes por eles propostas que, tanto como a relação com os mandantes, determina as tomadas de posição, quer dizer, a oferta de produtos políticos. Dado que os interesses diretamente envolvidos na luta pelo monopólio da expressão legítima da verdade do mundo social tendem a ser o equivalente específico dos interesses dos ocupantes das posições homologas no campo social, os discursos políticos acham-se tocados de uma espécie de duplicidade estrutural: na aparência diretamente destinados aos mandantes eles são, na realidade, dirigidos aos concorrentes no campo. (BOURDIER, 2006, p. 155).

Para a consagração simbólica, o Estado faz uso da prisão, da escola, da formação militar como ferramentas para a racionalização da sociedade, a fim de manifestar o seu poder de forma capilar, pela rede de instituições de dominação Marcuse (1967). Assim, o Estado legitima coletivamente as regras, e tem a regulação como inerente e necessária à sociedade.

De fato, o que poderia ser mais racional do que a supressão da individualidade na mecanização de desempenhos socialmente necessários, mas penosos; a concentração de empreendimentos individuais em organizações mais eficazes e mais produtivas? A regulamentação da livre competição entre sujeitos econômicos desigualmente equipados; a redução de prerrogativas e soberanias nacionais que impedem a organização internacional de recursos? O fato de também essa ordem tecnológica compreender uma coordenação política e intelectual pode ser acontecimento lamentável, mas promissor. (MARCUSE, 1967, p. 23).

A visão crítica de Marcuse sobre esse campo se assenta na perda da independência de pensamento¹⁷, haja vista a incorporação dos limites impostos pelo

¹⁷ A posição que um determinado agente ocupa no espaço social é que vai definir a sua independência de pensamento, isto é, “a verdade do mundo social é o que está em jogo numa luta entre agentes armados de modo muito desigual para chegarem a visão e à previsão absolutas, quer dizer, autoverificantes” (BOURDIER, 2006, p. 134).

Estado. Tem-se nesse sentido o deslocamento de uma cultura material e intelectual para uma mais produtiva e racional. Ser inconformista torna-se inútil e por esse caminho a sociedade industrial contemporânea tende a tornar-se totalitária, no sentido de manipular as necessidades dos indivíduos por interesses adquiridos.

O reconhecimento da legitimidade do poder do Estado define as relações de força institucionalizadas em estatutos sociais, socialmente reconhecidos ou juridicamente garantidos, entre agentes objetivamente definidos pela sua posição nestas relações. O poder é essencial para a arte de governar. A transição do Estado assistencial (Estado produtor) para o Estado de livre iniciativa (Estado regulador) traz à tona as discussões de Foucault (2002) em relação à arte de governar. Para Foucault existem três tipos de governos:

O governo de si mesmo, que diz respeito à moral; a arte de governar adequadamente uma família, que diz respeito à economia; a ciência do bem governar o Estado, que diz respeito à política. [...] as artes de governar postulam uma continuidade essencial entre elas. (FOUCAULT, 2002, p. 280-281).

A continuidade pode ser ascendente quando quem quer governar deve saber governar a sua família, seus bens e patrimônio, e descendente quando a partir do bom governar ascendente, os indivíduos se comportam como devem. “A pedagogia do príncipe assegura a continuidade ascendente da forma de governo; a polícia, a continuidade descendente. E nos dois casos o elemento central desta continuidade é o governo da família, que se chama de economia” (FOUCAULT, 2002, p. 281). Assim, o Governo é definido pela disposição correta das coisas para o atingimento dos objetivos adequados a cada coisa.

Na ótica de Foucault, a modernidade tem experimentado um crescimento do poder e da coerção, e ao homem são impostos constrangimentos disciplinares, com vistas ao adestramento. Ao fazer uma análise da obra de Foucault, Honneth (1983, p. 174) afirma que as disciplinas, as quais a sociedade é submetida, são a base para a garantia de um sistema de direitos. Para ele, são mecanismos minúsculos, quotidianos e físicos, “sistemas de micropoder essencialmente igualitários e dessimétricos que as disciplinas constituem”. Assim, a racionalização da sociedade, técnica, instrumental e estratégica tem como objetivo criar um cenário de emancipação moral, quando na verdade aperfeiçoa os meios de dominação social.

Nesse sentido, Foucault (2002) forja o conceito de governamentalidade, o qual pode ser expresso pela junção de forças sociais que permitam o funcionamento do governo do Estado, isto é, o governo em sua forma política. Foucault enfatiza que a governamentalidade implica em analisar “o conjunto de coisa e homens, o território e a propriedade são apenas variáveis” (p. 283). Isto posto, vem à tona o conceito de população, e suas formas de racionalidade e de instrumentalização. Assim, o conjunto de coisas e homens, relaciona-se às necessidades da população, como se relaciona e busca seu bem-estar. O território e as propriedades suprem essas necessidades da população.

A finalidade do governo está nas coisas que ele dirige; “a arte de governar, em vez de se fundar em regras transcendentais, em um modelo cosmológico ou em um ideal filosófico-moral, deverá encontrar os princípios de sua racionalidade naquilo que constitui a realidade específica do Estado” (FOUCAULT, 2002, p. 286). A governamentalidade pautada no governo, na população e na economia política constitui a triangulação necessária para a configuração do Estado moderno.

Em tal cenário, o Estado, a fim de sobreviver enquanto estrutura de poder, se utiliza de diferentes táticas para estabelecer o momento em que determinadas ações devem competir à esfera pública ou privada. Assim, uma nova forma de gestão precisou ser fundada, na qual novos atores entram em cena no processo de tomada de decisões, e conseqüentemente, tem-se a inserção de determinadas políticas nas agendas para que sejam colocadas em prática (GUIMARÃES-IOSIF, 2012). Para Dias Sobrinho (2003), o Estado-avaliador, por si só é um par contraditório, quando o binômio autonomia-controle se revela. O Estado é autônomo-liberal em relação à economia e é um Estado forte no controle do campo social.

É nesse sentido que se toma o conceito de regulação como relacionado ao “objetivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas” (BARROSO, 2005, p. 727). Ainda, para o autor, as referências feitas ao papel regulador do Estado servem para demarcar as propostas de modernização da administração pública, sob o modo como se ajustam à suas finalidades.

O processo de regulação compreende, não só, a produção de regras (normas, injunções, estrangulamentos etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também o (re) ajustamento da diversidade de ações dos atores em função dessas mesmas regras. (BARROSO, 2005, p. 733).

Sendo assim, é indispensável analisar as políticas de regulação da educação superior, a partir da contextualização do “Estado-avaliador” (GUY NEAVE, 2001)¹⁸, cujo delineamento ficou mais evidente a partir do momento em que o Estado passou a admitir a lógica de mercado no ensino superior. O conceito de Estado-avaliador traz à tona a transição de uma forma de “regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controle pelo Estado com estratégias de autonomia e autorregulação das instituições educativas” (AFONSO, 2001, p. 25). Nesse cenário, ainda segundo Afonso (2013), a avaliação é um dos eixos estruturantes da ação do Estado na produção de políticas de educação.

Com isso, deve-se ter clara a regulação como uma forma de posicionamento do Estado-avaliador, que usa a avaliação como mecanismo de remodelação na condução das políticas, entre o Estado que impõe o controle e o que admite a lógica do livre mercado.

1.2.2 A regulação na educação superior: seu potencial e limites

O campo da educação superior é permeado por contradições, relações de poder e pela regulação. É contraditório na medida em que o Estado constitui a educação como um direito, um bem público, e, ao mesmo tempo, fomenta as Instituições de Educação Superior (IES) privadas. Isto posto, as relações de poder, especialmente do mercado educacional, se impõem como protagonistas neste processo. A regulação, assim, entra como uma ferramenta do Estado para imprimir controle e soberania perante os atores privados aos quais delega a execução do direito à educação.

Para Freitas (2005), as políticas neoliberais usam e abusam da regulação, e no campo educacional a avaliação tornou-se um pré-requisito para a implementação das políticas públicas desse Estado-avaliador. Nessa nova configuração, as políticas de regulação tornaram-se ferramentas de controle de qualidade das instituições, haja vista a educação ter sido aceita como livre à iniciativa privada (DIAS SOBRINHO, 2008, 2010, 2012; SOUSA; OLIVEIRA, 2012). A regulação enfatiza para as IES o

¹⁸ Expressão cunhada por Guy Neave, em 2001, e desenvolvida por Afonso (2001, 2013) e Dale (2009, 2010).

atendimento às demandas econômicas e sociais, a avaliação centrada nos resultados e a adoção dos modelos de governança (FERREIRA, 2015).

Para Afonso (2001), as políticas nacionais de educação, reveladas nas escolas, são instrumentos para nivelar e unificar os indivíduos enquanto sujeitos jurídicos, criando uma igualdade meramente formal para ocultar e legitimar a permanência de desigualdades, revelando que a cidadania é historicamente um atributo político e cultural e que pouco tem a ver com a democracia.

De acordo com Verhine (2015, p. 605), a regulação governamental assume formas, nas quais “o Estado pode definir padrões de qualidade, pode avaliar e cobrar tais padrões, ou/e pode empregar instrumentos formais de natureza legal, financeira e de monitoramento”. No que diz respeito à educação, existe uma combinação das três formas.

No contexto da educação superior brasileira, sob o “domínio de Estado-avaliador”, a avaliação tem sido instrumento da regulação (DIAS SOBRINHO, 2003) e a própria legislação estabelece uma forte relação entre avaliação e qualidade, previsto no marco regulatório da educação superior. Ainda para o autor, a regulação se desenvolve como parte essencial da agenda de modernização e privatização da educação superior. Os modelos e procedimentos de regulação não são fenômenos isolados; inserem-se em um contexto de transnacionalização, no qual se buscam respostas locais, adaptadas a modelos e procedimentos que seriam eficazes em outro contexto.

Ocorre que qualidade é um conceito polissêmico e a avaliação carrega a subjetividade de quem avalia, e por isso, tem limites. Contudo, em um país com um sistema educacional complexo, visto as dimensões territoriais, desigualdades regionais, diferenças socioculturais e a própria legislação que permite diferentes formas de organização para a educação superior, impor critérios homogêneos parece, à primeira vista, discrepante; é necessário atentar a essa heterogeneidade. Sousa (2011) afirma que o heterogêneo sistema de educação superior no país deve ser compreendido a partir de elementos de natureza social, histórica e filosófica que condicionaram sua evolução, assim como a diversidade nas composições e atuações da IES, com suas diferentes vocações. Segundo Campo (2011), homogeneizar o entendimento acerca do que é qualidade pode ter um possível efeito perverso; instituições podem estar devidamente acreditadas, mas não ter nenhuma alteração no modelo tradicional de ensino-aprendizagem: presencial, passivo e memorizador.

Todavia, a regulação, ao trazer critérios normativos, com referenciais mínimos e indicadores de qualidade, apreciados por meio da avaliação, interferem objetivamente na dinâmica das IES e conseqüentemente na formação do egresso. Assim, implicam em um potencial instrumento para a indução de qualidade por meio da avaliação e da supervisão. Por tudo isso, as condições subjetivas da avaliação, as diversas dimensões sobre o que é qualidade, a experiência social dos alunos e, ainda, a ‘preparação’ da IES para o atingimento de conceitos satisfatórios precisam ser levadas em conta para a construção de uma ideia acerca do que efetivamente é qualidade.

Cabe reforçar que a avaliação, enquanto ferramenta para subsidiar o acompanhamento da qualidade, requer uma série de reflexões e precisa ser reconhecida em suas diferentes dimensões, seja técnica, política ou social, assim como ser vista enquanto uma possibilidade de transformação. A avaliação, a depender da maneira como é conduzida, se estiver centrada na mensuração, não consegue induzir e nem refletir qualidade¹⁹ (GRIBOSKI, 2015).

Por essa razão que, para Freitas (2005), além das políticas de regulação para a indução da qualidade, cabem as políticas participativas na medida em que os variados espaços dos sistemas de ensino são disputados por propostas políticas, por diversas concepções educativas, como também pela inércia ou manipulação diante delas. É necessário, segundo o autor, que se faça o movimento de contrarregulação, que é uma maneira de resistência propositiva, articulada com a comunidade educacional, com vistas a melhorar a organização escolar, como também, a “prestação de serviços da melhor qualidade possível (justamente para os que têm mais necessidades), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social” (FREITAS, 2005, p. 912).

Essa concepção pode trazer ganhos à educação superior brasileira quando se entende que a regulação estimula o controle da oferta e por meio da avaliação organiza as atividades, pelo cumprimento das normas estabelecidas e da busca pelo alcance dos indicadores mínimos de qualidade. Contudo, deve-se buscar alternativas para o pluralismo da ação educacional, considerando a heterogeneidade das IES pelo país.

¹⁹ Cabe um destaque a este ponto: o presente trabalho não pretende analisar a relação dialética entre avaliação e qualidade. Contudo, a autora a entende como necessária e propõe-se a discuti-la como futuro desdobramento da tese.

É dessa forma que o entendimento acerca da regulação na educação superior é desenvolvido ao longo do trabalho; com os argumentos limitadores e potencializadores da política regulatória, que tem na avaliação seu aparato de balizamento para controle de expansão das IES privadas e de fomento à qualidade.

1.2.3 Avaliação e regulação da educação superior brasileira: principais marcos institucionais

Foi na redemocratização, a partir de 1988, que o Estado brasileiro, influenciado pelas tendências internacionais neoliberais, especialmente advindas do Reino Unido, cunhou a reforma do aparelho de Estado (BRASIL, 1995). A regulação tomou forma e força no país com a adoção dos modelos de gestão privada na esfera pública, com o objetivo de gerar resultados eficazes nos sistemas produtivos. Esse processo ocorreu nos governos do Fernando Henrique Cardoso (FHC), que se inclinou pela tendência de se alinhar ao cenário mundial vigente.

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social e pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função **de promotor e regulador** desse desenvolvimento [...] principalmente dos serviços sociais como educação e saúde [...] (BRASIL, 1995, p. 12-13, grifo nosso).

Esse período foi então marcado pelas políticas neoliberais, notadamente influenciadas pelas demandas do Banco Mundial, a fim inserir o Brasil no cenário dos países em desenvolvimento e capazes de atrair investimentos globais. O impacto da globalização e da crise econômica e fiscal, que pressionava um modelo de substituição de importações, impulsionou a reforma regulatória, a partir da quebra do monopólio estatal, da privatização de empresas estatais, da constituição de um novo marco regulatório, do estabelecimento de conselhos setoriais e, por fim, da criação das agências reguladoras.

No Brasil, a avaliação da educação superior foi tardia, como a universidade, e iniciou-se no âmbito da pós-graduação, na década de 1970. A partir década de 1980, especialmente com o processo de redemocratização, foi criado, em 1983, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), que culminou com um relatório acerca da reformulação da educação superior brasileira, intitulado “Uma nova Política para a Educação Superior Brasileira”, que serviu de base para a proposição de políticas e

formação de Conselhos e Grupos Gestores para a nova configuração do setor (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Todavia, a conformação nos moldes de regulação neoliberal foi materializada no governo FHC que incentivou a abertura do setor à iniciativa privada, e que teve no governo Lula o seu ápice: o cenário do ensino superior do país mudou, tanto em relação ao número de alunos quanto no referente ao crescimento no número de vagas e conseqüente aumento da concorrência. Essa abertura gerou a necessidade de uma reestruturação do Estado, a fim de se alinhar aos princípios da boa governança estabelecidos pelo Banco Mundial, com o uso eficiente e eficaz dos recursos humanos e materiais e diluição da ação do Estado que se limita a tais aspectos regulatórios e de estabelecimento de 'regras do jogo' estáveis (MELO, 2009). A regulação tornou-se, assim, um campo marcado por relações de poder entre o Estado e as Instituições de Educação Superior.

O significativo e rápido crescimento do número de instituições e cursos de natureza privada, de diversas configurações e distintos níveis de qualidade, foi a resposta à forte pressão social por mais oportunidades de matrículas e pela abertura de cursos ajustados às novas demandas da economia. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 201).

No Plano Nacional de Avaliação (PNE) 2001-2010 a avaliação foi colocada como central no acompanhamento das metas propostas, por meio da criação de um Sistema Nacional de Avaliação (BRASIL, 2001). Por consequência, a Comissão Especial de Avaliação (CEA) foi criada em 2003 a fim de analisar e propor elementos para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da educação superior, em especial uma revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados (BRASIL, 2003). Como parte das análises dos programas de avaliação vigentes, uma das principais fragilidades constatadas no Exame Nacional de Cursos, conhecido como "Provão", foi seu caráter estático e fragmentário, na medida em que era um "instrumento aplicado num único momento e se limitava a estabelecer a qualidade dos cursos tomando como matéria os desempenhos estudantis em uma prova" (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 208).

Para Guimarães-Iosif (2012), as políticas de educação foram reconfiguradas com a expansão da educação superior, quando a preocupação com a qualidade da educação emergiu, e fez com que a avaliação deixasse de ser meramente pedagógica e assumindo o caráter de gestão nos processos (busca de eficiência e de resultados) das IES. Isso reflete no papel do Estado que "atua como agente regulador e provedor

apenas quando convém aos interesses de mercado, e se posiciona, na maior parte do tempo, como agente avaliador e fiscalizador” (GUIMARÃES-IOSIF, 2012, p. 101).

Assim foi criado o Sinaes²⁰, por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, visto como uma oportunidade para a implementação de uma política de Estado capaz de respeitar a diversidade do sistema de educação superior brasileiro, torná-lo compatível com as exigências de qualidade, relevância social e autonomia, orientado para formar cidadãos profissional e cientificamente comprometidos com um projeto social para o país” (GRIBOSKI; PEIXOTO; DA HORA, 2018, p. 183). Para Venturini e Silva (2012), o Sinaes consagrou o Estado-avaliador, com a incumbência de avaliar o serviço ofertado pelas IES e verificar o desempenho dos alunos, por meio da avaliação.

Um objetivo importante na concepção original do SINAES, coerente com a idéia (sic) de sistema, é a articulação entre a avaliação e a regulação. Com base nos resultados globais da avaliação, e não em um único instrumento, a regulação seria mais confiável, fundamentada e eficaz do ponto de vista da relevância social e da pertinência essenciais à construção da qualidade do sistema de educação superior. Realizando-se como um sistema coerente, a avaliação poderia efetivamente contribuir para o alcance dos objetivos da política de Educação Superior. Por isso, o SINAES propôs-se como política de Estado, e não simplesmente de um governo, na perspectiva da construção de um sistema. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 208).

Nesse sentido, a política se conformou em um tripé, como visto na figura na sequência:

²⁰ O Sinaes é analisado com maior detalhamento no capítulo 4.

Figura 1- Tripé da fiscalização da educação superior pelo Estado



Fonte: Inep (BRASIL, 2011).

Ficou evidente, com o novo marco regulatório, a ratificação do diferencial do Sinaes quando comparado a outros sistemas de avaliação que se dá na valorização da autoavaliação, por meio das CPAs, que alicerça o “trio” avaliativo, juntamente com a avaliação externa dos cursos e da IES e do desempenho dos estudantes, por meio no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Para Sousa e Oliveira (2012, p. 41), o Sinaes foi concebido com o propósito de “instaurar um processo de regulação que rompesse com a verticalidade da avaliação, saindo da perspectiva simplesmente classificatória para uma formativa”.

A partir da elucidação desses marcos, que levaram à formatação do Sinaes como vertente da regulação, buscou-se um entendimento de como a educação superior é afetada por essa política e como, por meio da avaliação, pode-se fomentar qualidade. Considerado como um aporte teórico da pesquisa, a regulação, como será apresentado no capítulo 2, é colocada como um dos mecanismos para a indução de justiça social, e por isso se faz necessário entender o que é justiça social e sobremaneira a justiça na educação superior.

1.3 A JUSTIÇA SOCIAL E SUAS LACUNAS NA INTERFACE COM EDUCAÇÃO SUPERIOR

O que é justiça? Como ela se objetiva na vida em sociedade? E no espaço escolar?

Estas perguntas soam elementares nas discussões da atualidade, mas carregam consigo uma gama de elementos subjetivos que incluem desde discussões semânticas, políticas e até filosóficas.

Sendo assim, é mister salientar que o conceito de justiça, desde a antiguidade, perpassa em Platão, Aristóteles, chegando a autores da pós-modernidade, como John Rawls (1992, 2002, 2003), Nancy Fraser (2002, 2006, 2007, 2013) e François Dubet (2004, 2008, 2011, 2012, 2015, 2019), pela ideia de ser e agir de maneira correta. As dissonâncias se dão no campo das ideias acerca da igualdade, enquanto equidade, e sua dialética com a diferença, da abstração teórica de alguns autores em contraposição com as lutas concretas por justiça. Há também o uso de uma abordagem utilitarista ao invés da liberalista²¹, do embasamento em princípios comunitaristas ou nos quais valorizam as liberdades individuais, dentre outras.

Em uma breve incursão no conceito de justiça desde os clássicos gregos, a ideia de justiça já estava nos diálogos entre os filósofos e seu foco relacionava-se à virtude, basilar para o homem e sua vida em uma sociedade justa. Para Platão uma sociedade justa é aquela na qual seus membros trabalham conforme sua aptidão, e em conjunto com os indivíduos justos, formaria um Estado justo. Para Aristóteles a justiça era também uma virtude, perfeita, completa e útil, não apenas ao indivíduo, mas para toda sociedade.

Após um salto temporal, já nas discussões do século XX, a concepção de justiça de John Rawls, paradigma da filosofia moral, funda-se nos alicerces de uma sociedade democrática, pautada em princípios constitucionais. Por isso, para que seja entendida como viável, requer ser analisada a partir de uma perspectiva política. Ter por base essa perspectiva, pautada na política, possibilita o espaço para a diversidade de doutrinas e concepções, por vezes conflitantes e incomensuráveis, que estão vigentes nas sociedades democráticas, e que articuladas, são úteis para se chegar ao conceito de justiça como equidade²² que implica na convivência cooperativa com

²¹ O utilitarismo é uma teoria moral e política, introduzida por Jeremy Bentham, seguido por John Stuart Mill. Para Rawls (1992), o utilitarismo defende que apenas uma concepção racional do bem e que a filosofia moral, a teologia e a metafísica têm por objetivo determinar a sua natureza. Já o liberalismo, ainda segundo Rawls, como uma doutrina política, supõe que existem concepções conflitantes e incomensuráveis do que é o bem e que os cidadãos adotam essa pluralidade e que, por isso, podem viver em uma cultura democrática livre.

²² Rawls não traz explicitamente o conceito de equidade. O conceito de equidade, de acordo com o Dicionário Houaiss, está da seguinte maneira: "1. Apreciação, julgamento justo; 1.1. Respeito à igualdade de direito de cada um, que independe da lei positiva, mas de um sentimento do que se considera justo, tendo em vista as causas e as intenções; 2. Virtude de quem ou do que (atitude,

doutrinas abrangentes (religiosas, morais e filosóficas) que compõem a sociedade, que a dotam de uma diversidade social, política e moral. Essa sociedade, que é heterogênea, tem nas instituições a sua estrutura básica, provedora de bens e serviços. Quando essas instituições trabalham de maneira inter-relacionada, pautadas em um sistema de cooperação social, podem, a partir de determinados arranjos institucionais, realizar os valores de liberdade e igualdade de oportunidades.

Esses valores são os dois princípios de justiça utilizados por Rawls (1992, p. 30) defendidos na perspectiva da equidade:

a) cada pessoa, enquanto cidadã, tem direitos iguais e um esquema de direitos e liberdades básicas iguais; a liberdade como princípio precisa ser fortalecida para que possa ser aplicada a todos de maneira igualitária, garantindo, por exemplo, igualdade de raça, gênero, direito de ir e vir, liberdade de expressão.

b) as desigualdades sociais e econômicas devem estar ligadas a cargos e posições (abertos a todos em condições justas e iguais de oportunidade), como também favorecer os membros menos favorecidos da sociedade. Essas desigualdades não são injustas. O injusto é a desigualdade não favorecer a todos, ou que não sejam dadas oportunidades iguais para se ter acesso a elas.

Como um dos princípios para a justiça social, a liberdade é dada em virtude do desenvolvimento associado das capacidades morais e das capacidades da razão (o pensamento e o juízo). Para Rawls (1992), as capacidades morais são o senso de justiça e a capacidade de concepção do bem²³. Sendo assim, “os cidadãos são livres ao conceber-se, e uns aos outros, como detentores da capacidade moral de ter uma concepção do bem” (p. 46), e sendo dessa maneira são capazes de reivindicar direitos.

Ter este princípio de justiça social pautado no desenvolvimento dessas capacidades implica em salientar dois aspectos: A família é o primeiro lócus de construção dessas capacidades e depois, mediante o processo de socialização na comunidade e especialmente no ambiente escolar, quando o confronto com a

comportamento, fato, etc.) manifesta senso de justiça, imparcialidade, respeito à igualdade de direitos; 3. Correção, lisura na maneira de proceder, opinar, etc.; retidão, equanimidade. Igualdade, imparcialidade” (2001, p. 1183). Todavia, quando se toma a justiça como equidade, parte-se da ideia de que a justiça deve prever as desigualdades a fim de oportunizar maior igualdade, concepção esta adotada por Dubet ao trazer o princípio da discriminação positiva e da igualdade de oportunidades, que será discutida ao longo da tese.

²³ “A capacidade de concepção do bem é a capacidade da pessoa de formar, de revisar e racionalmente perseguir uma concepção da vantagem racional, ou do bem” (RAWLS, 1992, p. 37-38).

diversidade, inerente à sociedade, se reforça (ou desconstrói) valores, princípios que interferem na aplicação dessas capacidades. O segundo aspecto diz respeito exatamente ao desenvolvimento da capacidade da razão que implica na construção de um pensamento e formação de juízo de valor, a partir do confronto com a realidade e do conhecimento sobre suas causas e efeitos²⁴ (RAWLS, 2003).

Rawls (1992, p. 34) entende a necessidade do princípio da tolerância (ou método de esquivas, como chamado pelo autor), para que as diferenças existentes na sociedade sejam ao menos moderadas, com base no respeito mútuo. A partir dessa tolerância, possuidores das capacidades morais e da razão (necessárias para serem livres) e cooperando em sociedade, as pessoas são iguais.

Ser igual, então, pressupõe um sistema equitativo de cooperação social. Para que exista essa cooperação, se faz necessário que a pessoa, nessa concepção possa ser um cidadão e um membro “plenamente cooperativo da sociedade”²⁵ (RAWLS, 1992, p. 37) e com a capacidade de senso de justiça e da concepção do bem.

A cooperação é guiada por normas e procedimentos socialmente reconhecidos e aceitos por aqueles que tomam essa cooperação como normas e procedimentos que regulam a sua própria conduta. Cooperação esta pautada em termos equitativos, que especificam a ideia de reciprocidade ou mutualidade entre pessoas. Pessoas estas que como cidadãos são membros cooperativos, livres e iguais, que tomam a cooperação como um acordo, sem barganha, papéis sociais, coerção, força, mentira ou fraude (RAWLS, 2002).

Nancy Fraser analisa a justiça social sob a ótica da teoria crítica, em um contexto pós-socialista, multicultural, que requer que nos despojemos do entendimento de uma justiça com semblante de normalidade. A postura moral, as diferenças sociais, as pautas de reivindicações estão contornadas por pressuposições conflitantes que não encontram alternativas em uma análise normal, linear de justiça.

Essa justiça social está contornada nas lutas pelo reconhecimento, pela redistribuição e pela participação (em alguns momentos como representação). “As injustiças estão materializadas primeiramente na injustiça econômica da sociedade, que explora o trabalhador, marginaliza ao pagar mal ou impedir acesso ao trabalho

²⁴ Não é objetivo desse trabalho discutir a lógica racionalista. Todavia, salienta-se a razão como pilar da construção do raciocínio lógico e do pensamento reflexivo.

²⁵ Para Rawls, uma sociedade é um esquema mais ou menos completo e autossuficiente de cooperação, abrindo espaço em seu interior para todas as necessidades e atividades da vida, do nascimento à morte (1992, p. 37).

remunerado e priva do acesso a um padrão de vida digno (FRASER, 2006, p. 232). A injustiça também se dá no campo cultural ou simbólico, nos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação, na dominação cultural, no ocultamento de práticas comunicativas, tornando-se invisível, e no desrespeito.

A luta pela justiça no viés do reconhecimento representa um novo entendimento da justiça social e de abarcar novos elementos de contestação política, que incluem as discussões de raça, gênero, sexualidade, religião, etc., especialmente de minorias antes marginalizadas que agora buscam representação, identidade e diferença.

A redistribuição implica em uma divisão mais igualitária dos bens e da renda na sociedade, na reorganização da divisão do trabalho, na democratização das tomadas de decisão sobre investimentos, na transformação da estrutura de posse da sociedade. Já a luta por participação vem da remoção de obstáculos da má distribuição e do falso reconhecimento e está relacionado ao conceito de paridade, de uma participação paritária da vida em sociedade, com a qual se tem a possibilidade de uma justiça social inclusiva e transformativa. Para Fraser (2007, p. 131), “o padrão da paridade participativa deve ser aplicado dialogicamente e discursivamente, por meio de processos democráticos de debate público”.

Cumprе salientar que a análise de Fraser acerca da justiça social está pautada em um contexto no qual observa-se “uma politização generalizada da cultura” (FRASER, 2002, p. 8), com o ressurgimento de uma política de estatuto em detrimento do declínio da política de classe. Esse contexto marcado pelo neoliberalismo tem levado a uma substituição das lutas de redistribuição pelas lutas de reconhecimento. “Em vez de chegarmos a um paradigma mais amplo e rico, capaz de abarcar tanto a redistribuição como o reconhecimento, estaremos a trocar um paradigma truncado por outro: um economicismo truncado por um culturalismo igualmente truncado” (FRASER, 2002, p. 9).

A autora vê um risco para a justiça social na medida em que a luta pela redistribuição vem sendo substituída pelo reconhecimento, e assim, observa-se uma reificação das identidades coletivas, e o desenquadramento desajustado dessas lutas nos processos transnacionais. A luta pelo reconhecimento “está rapidamente se tornando a forma paradigmática de conflito político” (FRASER, 2006, p. 231), e isto traz consequências objetivas para a sociedade e requer um novo entendimento, mais amplo e abrangente, de justiça social; uma concepção bidimensional com a introdução

de questões que vão além do paradigma fordista economicista focado nas questões de classe, desigualdade, exploração, para novas contestações sobre diferença sexual, raça, religião, etnicidades, nacionalismo, etc. Outra consequência direta da globalização, que tem nos fluxos de comunicação global o rompimento e a hibridização das formas culturais, é a luta por reconhecimento que termina por fomentar um comunitarismo repressivo que simplifica e reifica as identidades de grupo e gera conflitos identitários. Conflitos estes que reforçam o ideal capitalista globalizante ao enfraquecer um igualitarismo socialista, pois não fomentam “a interação e o respeito entre as diferenças e tendem a encorajar o separatismo e formação de enclaves grupais, o chauvinismo e a intolerância, o patriarcalismo e o autoritarismo” (FRASER, 2002, p. 14).

Esse problema de reificação está em um falso reconhecimento da identidade de um grupo dominante, em detrimento de outro ao qual é imposta uma cultura dominante. Dessa maneira, o reconhecimento é uma questão de estatuto social e não de identidade, é “o estatuto individual dos seus membros como parceiros de pleno direito na interação social” (FRASER, 2002, p. 15).

Cabe reforçar que o contexto das lutas por justiça é o contexto da globalização, que, por vezes, descentra o enquadramento nacional (quando o Estado deixa de ser a única instância que contém e regula a justiça social), e, por conseguinte, as esferas locais, regionais ou até globais passam a ser consideradas. Isso acarreta um desajuste nas lutas por justiça, que por vezes não considera uma concepção múltipla que permita “acomodar toda a extensão de processos sociais que criam disparidades de participação na globalização” (FRASER, 2002, p. 17). Ademais, implica na necessidade de abordagens que considerem a escala “glocal” e uma paridade participativa, em múltiplos contextos de interação, entendendo-se que a participação tem significados diferentes em diferentes contextos (vida familiar, relações sexuais, trabalho, etc.).

Em suma, lutar por reconhecimento implica em superar a subordinação e ser um membro pleno da sociedade, com o mesmo nível de interação e participação com os outros membros, com reconhecimento recíproco e igualdade de estatuto, isto é, uma paridade participativa. Ser reconhecido é basilar para uma escola justa.

Partindo para uma concepção de justiça centrada no contexto educacional, toma-se os estudos de François Dubet, sociólogo francês. Dos estudos de Rawls, Dubet (2011a, 2012) adota o princípio da igualdade e entende que uma escola justa

é aquela que promove igualdade de oportunidades e de posições. De Fraser, toma o reconhecimento como forma de transpor as limitações da justiça como mérito.

Dubet refuta de Rawls seu caráter institucionalista, no qual a concretização da justiça está meramente nas instituições sociais, em especial na escola. Para o autor, a produção das desigualdades educacionais está assentada em duas grandes lógicas:

A primeira é um efeito de estrutura, segundo o qual as desigualdades educacionais reproduzem mais ou menos exatamente as desigualdades socioeconômicas. Esse mecanismo estrutural se desdobra em duas grandes perspectivas, aquela dos capitais culturais e aquela das estratégias dos atores; perspectivas menos antagônicas do que crê habitualmente. A segunda lógica é a dos efeitos escolares, quer dizer, da maneira como a organização e as interações escolares produzem as desigualdades. Aqui, a sociologia entra nos estabelecimentos, nas turmas e nas relações escolares. (DUBET, 2019, p. 22).

Como ponto de crucial precisamos clarificar que Dubet (2004a, p. 546) entende que a justiça social “consiste em garantir um mínimo de recursos e proteção aos mais fracos e desfavorecidos”. Essa justiça está pautada em duas matrizes sociodemocráticas²⁶ que versam sobre igualdade de posições e sobre igualdade de oportunidades.

Essas duas concepções buscam a redução das tensões nas sociedades democráticas que oscilam entre a igualdade fundamental que deve ser inerente a todos os indivíduos e as desigualdades reais, aquelas oriundas das tradições e da competição das sociedades modernas (DUBET, 2012, p. 172). Isso implica em aceitar que em uma sociedade democrática existem “desigualdades justas”, oriundas da competência meritocrática equitativa”. O combate à desigualdade está centrado na busca pela sua redução “com o propósito de torná-las aceitáveis, se não perfeitamente justas, na sociedade em que vivemos” (DUBET, 2011a, p. 172).

A concepção sobre igualdade de oportunidades, a mais empregada na atualidade, tem por foco oferecer a todos a possibilidade de ocupar melhores posições sociais, seguindo os princípios da meritocracia. Isto é, quer reduzir a desigualdade entre as diferentes posições sociais, mas principalmente, lutar contra as discriminações que perturbariam uma competição em que os indivíduos iguais no ponto de partida ocupariam posições hierárquicas.

²⁶ Para Dubet (2013) essas concepções são “esquemas teóricos discutíveis”. Estão sustentados por movimento sociais diferentes, como também atendem a grupos e interesses distintos.

Nesse caso, as desigualdades são justas, uma vez que todos os lugares estão abertos para todos. No caso da igualdade de oportunidades, a definição das desigualdades sociais muda sensivelmente em relação ao modelo das posições. As desigualdades sociais são tidas menos como desigualdades de posições e mais como um conjunto de obstáculos que se opõem ao estabelecimento de uma competição equitativa. Nesse modelo, a estrutura de posições não é discutida *a priori*. O ideal não é uma sociedade na qual as desigualdades de posições sejam limitadas; o ideal é uma sociedade na qual cada geração deveria ser redistribuída equitativamente em todas as posições sociais em função dos projetos e dos méritos dos indivíduos. Nesse segundo modelo, a justiça requer que os filhos dos operários tenham as mesmas oportunidades que os filhos de executivos de modo que ambos possam, por sua vez, serem executivos, sem que a distância de posição entre operários e executivos esteja em jogo. (DUBET, 2011a, p. 174).

Fica posto a defesa que Dubet faz da prioridade da igualdade de posições na medida em que essa igualdade reforça o sentido de solidariedade ao não estimular a competição ou vitimização em detrimento de benefícios. Todavia, isto não implica que o autor descarte uma combinação das igualdades ou negue a legitimidade do mérito²⁷. Para se realizar a igualdade de oportunidades, a igualdade de posições, que diminui a distância entre as posições sociais, acaba por permitir uma maior fluidez na estrutura social. “Em todas as partes, as desigualdades se aprofundam mais onde prevalecem as oportunidades do que onde prevalecem as posições (DUBET, 2012, p. 178).

Dubet faz o uso de Rawls (1992), ao colocar o “princípio da diferença”, no qual “as desigualdades oriundas da competição meritocrática da igualdade de oportunidades são justas ou aceitáveis à medida que elas não degradam o destino dos mais frágeis e, até mesmo, o tornam melhor” (DUBET, 2008, p. 386). Ainda citando Rawls, um sistema escolar justo configura-se quando não se cria uma competição pura, sem reconhecer as desigualdades, que são aceitáveis ou até justas. Ou seja, não devemos ignorar as diferenças; as desigualdades são aceitáveis, mas não fazer delas fonte de discriminação²⁸ e estigmatização e de um mecanismo que piora as condições dos menos favorecidos. Assim,

Uma escola justa é uma escola que trata bem os indivíduos, que os educa ao mesmo tempo em que os instrui. Mesmo se toda escola hierarquize e classifique os alunos, nas sociedades democráticas ela também trata de lhes

²⁷ Cabe ressaltar que legitimar o mérito não implica em problematizar o seu uso, como única forma de justificar desigualdades. Em um cenário, especialmente no brasileiro, no qual as desigualdades econômicas e sociais são gritantes, essa posição seria, no mínimo, incoerente.

²⁸ A discriminação é um mecanismo objetivo que faz você dizer ou constatar que se fecham oportunidades, como as de empregos a negros, mulheres, imigrantes, etc. A estigmatização é um conjunto de atitudes depreciativas, estigmatizantes, pejorativas, que diz: “as mulheres são seres inconstantes”, “os imigrantes são pessoas desonestas”. Então, a estigmatização é um julgamento negativo. A discriminação é um mecanismo objetivo [...] não se deve confundir discriminação e desigualdade social (DUBET, 2015b, p.159).

assegurar sua igual dignidade, autoestima e confiança em si, daqueles que a deixam para entrar na vida profissional. A escola está encarregada de formar sujeitos autônomos independentemente de seu merecimento e de suas performances. (DUBET, 2008, p. 389).

Trazendo essas concepções para o âmbito da educação superior, um sistema educacional justo não é aquele que busca reduzir as desigualdades entre os mais fortes e os mais fracos. É aquele que busca a garantia da aquisição de conhecimento, de competências para aqueles alunos com maiores dificuldades. Os bons alunos são valorizados o que não implica em esquecer e/ou desvalorizar os mais fracos, “preservando sua dignidade e igualdade de princípio com os outros” (DUBET, 2004a, p. 551).

No contexto brasileiro, a democratização de acesso à educação superior cresceu, em função do aumento na oferta de vagas nas IES públicas e privadas e especialmente pelos programas de financiamento para a educação superior privada e com isso abriu um leque de possibilidades para se analisar o alcance da igualdade de possibilidades. Dubet (2008) trazendo o contexto francês, que também teve uma forte expansão nas décadas de 1970 e 1980, revela que esse aumento da democratização gerou fortes decepções, já que não se conseguiu a igualdade de oportunidades na medida em que seria necessário aumentar a igualdade social fora da escola e modificar profundamente a estrutura do sistema escolar a fim de desenvolver a igualdade de oferta.

Essa decepção é reforçada pela vinculação entre formação, origem social e emprego. Com o alto número de egressos no mercado, a massificação de diplomas traz algumas consequências e alguns diplomas parecem ter perdido sua eficácia e não garantem mais mobilidade social àqueles que os possuem. Dubet (2008) traz as concepções de Duru-Bellat (2005) que fala sobre os diplomas “fracos”²⁹, que são penalizados no mercado de trabalho, o que gera uma corrida por diplomas mais qualificados para aqueles que podem custeá-lo e os impactos da conjuntura social como desemprego e demografia.

A injustiça social para Dubet (2004a) é reforçada quando se relega aos alunos oriundos de grupos sociais menos favorecidos o envolvimento em formações desprovidas de utilidade social, que provavelmente vão ter menores salários e

²⁹ Normalmente os diplomas fracos são oriundos de IES privadas de pequeno porte e que oferecem planos de estudos massificados, a preços módicos, com foco apenas no ensino.

possibilidade de ascensão social. Na sua ótica, “considerar os diplomas como bens dotados de certa utilidade não diminui em nada sua dimensão cultural” (DUBET, 2004a p. 548). É injusto que alguns diplomas tenham utilidade, mesmo em níveis diferentes, ao passo que outros não têm nenhuma, normalmente provenientes de cursos de formação geral mais fraca, que não oferecem uma profissão ou nível de qualificação que faça a diferença no mercado de trabalho.

O diploma é reflexo do papel que a IES exerce com os seus alunos, em seu contexto social, mediado pela moldagem no Estado na construção de suas políticas. Ele precisa ser “forte” para gerar diferença na vida do aluno, ser um diploma justo.

O uso das lentes analíticas de justiça social para descortinar o papel da educação superior privada no país é algo novo. Sua análise só pode ser feita por meio da correlação entre o papel da educação superior, visto pelo viés da formação integral, com as teorias de justiça social que levam ao imperativo dessa formação para que a escola seja justa. São poucos os autores que defendem esse papel na esfera privada. Todavia, retomando a hipótese desta tese, e onde repousa a sua originalidade, colocamo-nos em uma posição de acreditar em uma IES justa, mesmo que privada. Não apenas porque a regulação induz mecanismos, por meio de constrangimentos e conjunto de regras e normas que moldam as ações institucionais, também pela democratização do acesso, pela socialização.

A partir dessa incursão nas principais teorias já pesquisadas acerca dos eixos norteadores desta tese, o trabalho segue com a articulação entre os conceitos de escola justa, na tentativa de congregar suas ideias centrais e categorizá-las para analisar a contribuição de justiça social pela educação superior privada.

CAPÍTULO 2 - PARÂMETROS DA IES JUSTA E OS MECANISMOS DE INDUÇÃO PARA A JUSTIÇA NA IES

Este capítulo congrega as teorias sobre justiça social e como pode ser operacionalizada. Assim, está dividido em duas partes. A primeira traz as dimensões de justiça escolar adotadas pela autora; na segunda, apresenta seus mecanismos de indução adotando o conceito de IES justa. Desde já, ratifica-se que fazemos apropriação da teoria da Escola Justa e a desenvolvemos para a IES Justa.

2.1 A IES JUSTA

Este subtítulo tem por objetivo trazer para o leitor as dimensões de justiça escolar propostas pela autora, que estão pautadas na teoria de Dubet (2001, 2004a, 2004b, 2008, 2011a, 2011b, 2012, 2015) e nas suas interfaces com outros teóricos como Rawls (1992, 2002, 2003) e Fraser (2002, 2006, 2007, 2013). As dimensões de justiça que estão propostas aqui serão utilizadas como base para a construção de categorias para a análise de conteúdo dos resultados das pesquisas realizadas nos documentos e nas entrevistas, de modo a entender se e como a regulação do sistema de avaliação do MEC induz uma IES Justa, como esses elementos se traduzem nos documentos das IES e que tipo de impacto tem nos egressos em comparação aos calouros.

A primeira dimensão – A igualdade como base para a justiça social – pauta-se no entendimento de que o alicerce da justiça escolar está na justiça social. Nesse ponto Dubet se apropria criticamente das teorias de Rawls e define a igualdade de posições como essencial para se ter justiça. A igualdade como segundo princípio de justiça, segundo Rawls, é tomada por Dubet como um princípio que vai além da igualdade de oportunidades e que teria na escola um espaço de construção, de socialização pautada em valores universais.

Em seguida – O reconhecimento como forma de justiça social a justiça se dá no reconhecimento e valorização positiva da diversidade. Fraser (2002) traz reflexões consonantes com as de Dubet ao entender que ser reconhecido implica nas lutas pela representação, identidade e pela diferença, contra as formas de subordinação de estatuto, dominação cultural, desrespeito.

Revalorizar identidades desrespeitadas e os produtos culturais de grupos discriminados[...] esforços de transformação de ordem simbólica e de desconstrução dos termos que estão subjacentes às diferenciações de estatutos existentes, de forma a mudar a identidade social de todos (FRASER, 2002, p. 12).

Por fim – O princípio da discriminação positiva – é preciso assegurar a igualdade da oferta educacional, sem privilégios para determinados grupos sociais. As desigualdades devem ser reconhecidas e compensadas com mecanismos focados nos alunos com vistas ao seu desenvolvimento, como estudos dirigidos, específicos para concursos e exames, como também atividades esportivas e culturais. Dubet chama isso princípio de discriminação positiva.

É necessário que fique evidente que a justiça escolar não cabe unicamente à escola. Existe uma interdependência entre escola e o entorno, que não pode ser desconsiderada e que influencia a articulação entre a busca da igualdade, o reconhecimento e o uso da discriminação positiva.

2.1.1 A igualdade como base para a justiça social

A teoria da igualdade de oportunidades foi apropriada da teoria de Rawls (1992, 2002), que entende a justiça como equidade, estruturada em uma sociedade democrática, pautada em princípios constitucionais, na qual é possível se constituir espaços para a diversidade de doutrinas abrangentes e concepções, do espírito coletivo, da convivência cooperativa com o diverso, seja social, político ou moral. Essa sociedade heterogênea tem nas instituições a sua estrutura básica, que, quando inter-relacionadas em um sistema de cooperação social, podem, a partir de determinados arranjos institucionais, realizar os valores de liberdade e igualdade de oportunidades defendidos por Rawls.

Para Dubet (2012, p. 178), o “princípio da diferença” de Rawls tolera as desigualdades “desde que a dignidade que permite a cooperação social entre todos e as liberdades básicas sejam garantidas por meio de arranjos institucionais”. Assim, com base nesse princípio, para se ter igualdade de posições, a deterioração das condições dos menos favorecidos não deveria ser levada em conta.

Desta forma, a sociedade vista como um sistema de cooperação social equitativa, entre pessoas livres e iguais, é a ideia de justiça como equidade, mas para tal deve estar inscrita em uma cultura de política pública de um regime constitucional

e em acordos aceitáveis para suas mais firmes convicções refletidas (RAWLS, 1992), como um acordo informado e voluntário entre cidadãos vistos como pessoas livres e iguais.

Ademais, a justiça como equidade é uma concepção moral, pois envolve pessoas, sociedade e conceitos de direitos e virtudes que regulam a vida social e política, e tem artifícios de representação, como a ideia da posição original, na qual os cidadãos livres escolhem os princípios de justiça que devem governar a estrutura básica da sociedade. Poderíamos assim pensar a ideia de justiça como equidade como algo hipotético, já que a posição original sob o véu da ignorância é algo representativo. Entretanto, essa ideia serve para que entendamos os princípios mais adequados para realizar a liberdade e a igualdade, com usufruto de bens primários equitativos em relação aos cidadãos.

As condições sociais distintas e as diferenças culturais (como também talentos, aptidões) entre os cidadãos são admitidas nesta teoria e por isso as desigualdades sociais e econômicas não deixam de existir. Todavia, as oportunidades de acessar a igualdade, mediante a compensação com ganhos sociais e econômicos, na busca de uma distribuição de riqueza mais igualitária, atingindo um maior número de cidadãos, devem estar garantidas por meio dos princípios da justiça como equidade. A justiça como equidade busca ainda equilibrar a coexistência de cidadãos com diferentes posições sociais e expectativas distintas, por meio da distribuição equitativa de benefícios para suprir bens essenciais, considerados por Rawls como primários.

Nesse sentido, as escolhas desses princípios de justiça devem concernir em bens que tragam benefícios, independentemente da posição social de cada pessoa. Esses bens primários e úteis são necessários a todos para realizar suas ideias do bem e desenvolver suas capacidades morais, e estão relacionados a ter como bens direitos e liberdades fundamentais, liberdade de movimento e livre escolha de ocupação, com diversificação; ter poderes e prerrogativas de cargos e posições de responsabilidade em instituições políticas e econômicas da estrutura básica; ter renda e riqueza; e ter as bases sociais do autorrespeito. Insta salientar que o autorrespeito tem destaque na teoria de Rawls quando é entendido como a autoconfiança que a pessoa tem para realizar o seu projeto de vida, pois se sente capaz para promover os seus objetivos. Para que ele se desenvolva é necessário que os princípios básicos sejam garantidores do senso de justiça.

Essa concepção pode ser usada no âmbito da educação, em especial na educação superior, quando se entende seu papel como espaço de construção do conhecimento, no qual a justiça como equidade pode se desenvolver dentro das instituições como a escola, na qual se formam os princípios que especificam os direitos e deveres, e os benefícios produzidos por essa justiça sejam equitativamente divididos.

Cumprido destacar que Dubet, Duru-Bellat e Vérétout (2012), mesmo entendendo que o papel da educação em mitigar esses desníveis, não deixam de questionar se a construção de uma escola justa depende das ações que rompem as reproduções entre desigualdades escolares e desigualdades sociais antes e depois da escola. Aqui reafirma-se a interdependência entre escola e entorno.

De maneira sintética, para Rawls, para ser igual se preconiza oportunidades de acesso a cargos e posições em condições de igualdade, independente de raça, gênero ou religião. Essa igualdade é dada pelo desenvolvimento de capacidades da moral e da razão, que levam também à consciência dos seus direitos e deveres e que têm nos espaços educacionais o lócus ideal para a formação desse cidadão.

Todavia, Dubet defende que a concepção sobre igualdade de posições deveria ser priorizada. E por quê? Essa concepção está centrada no lugar que os indivíduos ocupam na estrutura social, na busca pela redução das desigualdades de acesso às ocupações no mercado de trabalho e aos serviços essenciais. Esse acesso aparece em diferentes níveis, a depender das posições sociais dos indivíduos, de sua qualificação, gênero, raça, idade ou grupo social. “A mobilidade social é uma consequência indireta da relativa igualdade social” (DUBET, 2011a, p. 173). Para que se tenha igualdade de posições busca-se fazer com que as distintas posições presentes na estrutura social estejam mais próximas umas das outras. Essa proximidade é fruto de ações afirmativas, da luta pelo reconhecimento dos indivíduos em seu lugar na sociedade.

A escola pode fazer isso! Mas para tal, requer que a busca pela igualdade esteja inserida em um contexto de liberdade, primeiro princípio de justiça social para Rawls. Dubet afirma que “nas sociedades democráticas, os indivíduos só podem aspirar à igualdade se são livres” (DUBET, 2001, p. 15). Trazendo da teoria de Rawls, os cidadãos são livres ao conceber-se uns aos outros como detentores da capacidade moral de ter uma concepção do bem, e capacidades de modificar essa concepção em bases racionais, quando quiserem, sem afetar a sua identidade pública. Esses

cidadãos também se percebem livres quando se consideram fontes autossuscitantes de reivindicações válidas, isto é, de peso, fundadas em deveres e obrigações pautados na concepção do bem. Outrossim, quando esses cidadãos são capazes de assumir responsabilidades pelos fins, entendendo a sociedade como um sistema de cooperação, são também livres e, conseqüentemente, a cooperação social surge como aliada na busca dessa igualdade.

Para Rawls (1992), a cooperação é guiada por normas e procedimentos socialmente reconhecidos e aceitos por aqueles que tomam essa cooperação como normas e procedimentos que regulam a sua própria conduta. Cooperação esta pautada em termos equitativos, que especificam a ideia de reciprocidade ou mutualidade entre pessoas. Pessoas que, como cidadãos, são membros cooperativos, livres e iguais, que tomam a cooperação como um acordo, sem barganha, papéis sociais, coerção, força, mentira ou fraude³⁰.

Ainda, para que se tenha igualdade, a estrutura social precisa de ajustes capazes de gerar coesão social e aumento da confiança dos indivíduos, na medida em que não existe a necessidade de uma competição contínua por sucesso ou por vitimização para aquisição de benefícios. Para que aconteça uma competição é necessário que ela ocorra entre indivíduos livres.

Coadunando com essa perspectiva, Sen (2010, p. 261) defende a liberdade como fomento aos objetivos os quais temos razões para valorizar e como reflexo de um processo de desenvolvimento social. “Ao avaliarmos nossas vidas, temos razões para estarmos interessados não apenas no tipo de vida que conseguimos levar, mas também da liberdade que realmente temos para escolher entre os diferentes estilos e modos de vida”. Indo além das ideias economicistas de que a renda, a riqueza e os recursos são elementos que podem medir qualidade de vida, Sen (2011) propõe uma análise do desenvolvimento social e da justiça pautada na liberdade, na possibilidade de escolha, na autonomia. Com isso, para ser igual, reduzindo desigualdade, há de se ter liberdade, não apenas ao ser livre, mas a ter acesso e oportunidade, ter o direito

³⁰ Esse cenário para Rawls seria a posição original, na qual os princípios são concebidos de forma justa, sem sobrepor os interesses individuais aos coletivos. Mas para que os princípios confluem os cidadãos precisariam estar revestidos de um véu de ignorância, desprovidos de informações, pautados em um ponto de vista isento, distanciado de circunstâncias particulares, sem distinção de raça, sexo, credo, ideologias, ou qualquer outra característica.

Dubet (2012) refuta a ideia desse véu ao defender a igualdade de posições. Estar envolto da opacidade do conhecimento de sua posição social enquanto indivíduo é ter no Estado o pilar para a garantia da cooperação social e das liberdades básicas.

de escolha e autonomia para lutar por seus direitos)³¹. Dessa maneira, a liberdade respalda a construção de igualdade, por meio da formação de indivíduos autênticos e autônomos.

Cabe assinalar que, mesmo enfatizando a importância de ser livre para a justiça, Dubet (2004b) ressalva que na modernidade, ser livre tornou-se quase que uma obrigação e isso implica na responsabilização por seus atos, por seus fracassos e acarreta a perda de autoestima. Essa obrigação meritocrática coloca a igualdade e a liberdade como responsáveis por “nossas” desigualdades.

Na escola, por exemplo, essa situação tem consequências objetivas na vida dos alunos que fracassam ao voltarem-se contra a escola, ou buscarem reconhecimento social fora dela para conservar a sua autoestima. Nesse sentido, os alunos, mesmo considerados como iguais, se sentem desvalorizados e leva a consequências ainda mais graves no rendimento escolar, na revolta com a escola, e na vida profissional, até com a própria “dissolução do reconhecimento e de sua formação, em uma esfera estranha a das instituições (DUBET, 2004b, p.16).

A escola precisa ser espaço de construção da autenticidade, que é basilar para ser livre, e se constrói como produto da socialização pautada em valores universais, “total por seu poder e limitada por seu campo de influência” (DUBET, 2004b, p. 11). Essa limitação a legítima. O respeito aos outros domínios de socialização, a separação entre as esferas de justiça, são bases democráticas e tornam a escola capaz de proteger os indivíduos e permitem a sua afirmação como sujeitos.

Dubet retrata a igualdade como um convite ao ajuste nessa estrutura, boa para os indivíduos e para a sua autonomia. Essa igualdade de posições “busca a qualidade de vida social, e, por essa via, a autonomia pessoal, uma vez que eu sou tanto mais livre quanto mais não sou ameaçado por desigualdades sociais demasiado grandes (DUBET, 2012, p. 177).

Enfim, a igualdade como base da justiça social, está na comprovação de que mérito e igualdade são opostos (DUBET, 2004b) e que para isso, a escola precisa rever suas regras e objetivos, a fim de trabalhar como um ente social, inserido em um contexto e não como bastião do saber. Por isso, a luta pela igualdade é uma luta por reconhecimento, na medida em que o respeito às diferenças é a base para mitigar injustiças e tornar os cidadãos mais igualitários.

³¹ Nesse sentido, seu pensamento se aproxima do de Dubet, mesmo que suas influências teóricas estejam mais alicerçadas em Rawls.

2.1.2 O reconhecimento como forma de justiça social

Nas sociedades democráticas, a integração social está consolidada sob o signo da igualdade, garantida pelas instituições sociais, que colocam os indivíduos como iguais, integrados e submetidos a regras universais. Essas instituições pensam que podem reconciliar o que as sociedades dividem, quando estão submetidos a um regime de justiça, a uma unidade normativa e à regulação de condutas. Todavia, essa igualdade não é real; é muito mais ontológica, é um “postulado, não demonstrável, derivado da igualdade das almas, dos direitos naturais e dos direitos políticos progressivamente estendidos” (DUBET, 2004b, p. 14).

A escola, enquanto instituição social, pautada nesse modelo democrático, termina por legitimar as desigualdades, na medida em que esse princípio de universalidade não é compatível com o reconhecimento do caráter e da personalidade dos indivíduos, de suas singularidades e autenticidades.

O universalismo das instituições está submetido a uma demanda contínua de reconhecimento dos particularismos e das identidades coletivas e pessoais, as do sexo, das culturas, das etnias, e dos indivíduos em si mesmos. Essas demandas aspiram a que todos os juízos fundados nas igualdades e no mérito sejam suspensos em nome do reconhecimento. (DUBET, 2004b, p. 15).

O reconhecimento do indivíduo advém de uma perspectiva singular, mas se faz necessário que haja uma compatibilidade com valores e direitos considerados como universais. A autenticidade do indivíduo não se considera como dada *a priori*, senão como uma conquista, como produto de uma socialização que se quer universal por seus valores, total por seu poder e limitada por seu campo de influência (DUBET, 2004b, p. 11).

Fraser (2002) traz reflexões consonantes com as de Dubet ao entender que ser reconhecido implica nas lutas pela representação, identidade e pela diferença, contra as formas de subordinação de estatuto, dominação cultural, desrespeito. A justiça nesse sentido, se dá no reconhecimento e valorização positiva da diversidade, de “revalorizar identidades desrespeitadas e os produtos culturais de grupos discriminados[...] esforços de transformação de ordem simbólica e de desconstrução dos termos que estão subjacentes às diferenciações de estatutos existentes, de forma a mudar a identidade social de todos (FRASER, 2002, p. 12).

Essa justiça deve igualmente abarcar as preocupações salientadas pelas filosofias do reconhecimento, especialmente o desrespeito, imperialismo cultural e hierarquia de estatuto. Ademais, uma justiça que discuta uma distribuição justa e ao mesmo tempo o reconhecimento recíproco; uma concepção “não identitária” do reconhecimento capaz de promover interações entres as diferenças e em sinergia com a distribuição, sem um economicismo redutor, nem um culturalismo banal. Esse cenário bidimensional requer, para ser factível, uma medida normativa comum, que inclua ambas as reivindicações, em um princípio chamado por Fraser de “paridade de participação” (2002, p. 13).

Para tal, a distribuição dos recursos, também um viés da justiça, deve garantir a independência dos participantes, ao mesmo tempo em que todos devem ser respeitados e ter garantidas iguais oportunidades para o alcance de melhores condições sociais. Por isso, a paridade evita a substituição do reconhecimento pela redistribuição, na medida em que é capaz de “conceituar reconhecimento cultural e igualdade social de forma a que sustentem um ao outro, ao invés de se aniquilarem” (FRASER, 2006, p. 231).

As injustiças estão materializadas primeiramente na injustiça econômica da sociedade, que explora o trabalhador, marginaliza ao pagar mal ou impedir acesso ao trabalho remunerado e priva do acesso a um padrão de vida digno (FRASER, 2006, p. 232). A injustiça também se dá no campo cultural ou simbólico, nos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação, na dominação cultural, no ocultamento de práticas comunicativas, tornando-se invisível, e no desrespeito.

Pode a escola ser espaço que fomente a luta por reconhecimento?

Um exemplo emblemático e polêmico usado pela própria Fraser (2007) discute o uso do véu pelas meninas muçumanas em escolas. Ao mesmo tempo em que a sua proibição representa a luta contra a subordinação feminina, essa proibição também representa o comunitarismo majoritário já que o uso de símbolos cristãos, por exemplo, não é proibido em escolas. Nessa perspectiva cabe um entendimento mais amplo, multicultural, quando para meninas muçumanas, na França, o uso do véu é o símbolo de sua identidade.

A escola precisa conceber e agir claramente de maneira reflexiva, acerca do enquadramento dos atores sociais e sua paridade de participação, no plano adequado. Isto é trazer em seu currículo escolar, em suas práticas pedagógicas uma visão transnacional, multicultural, alinhada ao contexto local. Alunos que sejam

incentivados a pensar sobre si mesmos e sobre a sociedade que os rodeia, com uma relação dialética entre o indivíduo que precisa ser reconhecido enquanto um ator social, que se forja mediante diferentes experiências sociais.

Para tanto, o olhar volta-se para o indivíduo, e por isso Dubet defende que para que exista justiça temos que tratar os desiguais desigualmente.

2.1.3 O princípio da discriminação positiva e o reconhecimento da diferença

Fazendo uso das palavras de Rawls (2002), uma sociedade justa combina a busca pela igualdade partindo da aceitação das desigualdades “justas”, nascidas de uma competência meritocrática e equitativa. Para Dubet (2011a) esta concepção sustenta um princípio liberal, no qual cada um tem o direito de viver sua vida, regulado por leis e contratos sociais.

Nesse ponto, Dubet faz uma crítica a Rawls, pois uma concepção meritocrática de justiça escolar é permeada por algumas dificuldades, como apontado por Dubet (2004a): primeiramente porque as desigualdades entre as pessoas, seja por aspectos relacionados a sexo, raça, grupo social ao qual pertencem já colocam em vantagem os mais favorecidos. Essas diferenças sociais pesam no desempenho escolar dos alunos e geram desigualdades escolares. Nessa concepção o autor faz uso da teoria de Bourdieu e Passeron (1992) sobre a influência do capital cultural no desempenho dos alunos, quando a escola não consegue “apagar o peso do nascimento sobre as performances escolares dos alunos” (DUBET, 2008, p. 384). Mesmo quando a igualdade de acesso é garantida por bolsa ou programas sociais, o capital cultural das famílias desempenha um papel central no êxito e no fracasso dos alunos.

Um segundo ponto versa sobre a diferença de tratamento dado nos ambientes escolares aos alunos menos favorecidos. Os entraves são mais rígidos para os mais pobres. A competição não é justa.

Quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido. (DUBET, 2004a, p. 543).

Para Dubet (2011b), em seu terceiro ponto de análise, o modelo meritocrático é cruel, pois ao acreditar em uma competição justa, o aluno menos favorecido acredita em uma igualdade de oportunidades, mas já está fadado ao fracasso e culpa a si

mesmo por isso. Daí vem a desmotivação, a evasão escolar, e como consequência, a legitimação das desigualdades.

O quarto ponto traz uma reflexão sobre os problemas pedagógicos gerados pela meritocracia, pois ao serem submetidos aos mesmos critérios avaliativos, as diferenças são aprofundadas pela incapacidade de continuar na competição.

Por fim, o autor questiona: “o mérito é outra coisa além da transformação da herança em virtude individual? Ele é outra coisa além de um modo de legitimar as desigualdades e o poder dos dirigentes?” (DUBET, 2004a, p. 544).

Mesmo assim, um modelo de justiça baseada no mérito não pode ser totalmente abandonado já que “o mérito pessoal é o único modo de construir desigualdades justas, isto é, desigualdades legítimas, já que as outras desigualdades, principalmente as de nascimento, seriam inaceitáveis” (DUBET, 2004a, p. 545).

Ocorre que nenhuma escola consegue, sozinha, produzir uma sociedade justa. É preciso assegurar a igualdade da oferta educacional, sem privilégios para determinados grupos sociais. As desigualdades devem ser reconhecidas e compensadas com mecanismos focados nos alunos com vistas ao seu desenvolvimento, como estudos dirigidos, específicos para concursos e exames, como também atividades esportivas e culturais. Dubet chama isso princípio de discriminação positiva. Contudo, segundo o autor, “a experiência nos ensina que esses dispositivos têm uma influência limitada e não conseguem alterar sensivelmente o jogo da produção das desigualdades escolares” (DUBET, 2004a, p. 546). Ademais, os alunos pertencentes aos grupos sociais menos favorecidos na escola não lutam contra a reprodução de vantagens e ainda se defrontam com a resistência daqueles que defendem um modelo puramente meritocrático. É necessário introduzir a discriminação positiva a fim de assegurar maior igualdade de oportunidades.

Um sistema escolar justo configura-se quando não se cria uma competição pura, sem reconhecer as desigualdades, que são aceitáveis ou até justas, inerentes aos seres humanos. Ou seja, não devemos ignorar as diferenças; as desigualdades são aceitáveis, mas não fazer delas fonte de discriminação e estigmatização e de um mecanismo que piora as condições dos menos favorecidos.

Ainda há de se ressaltar a injustiça social que faz com que pessoas oriundas de classes menos desfavorecidas sejam conduzidas para ocupações menos qualificadas. De acordo com Dubet, “existe uma injustiça ainda maior quando essa reprodução das desigualdades vem acompanhada de uma estigmatização e de uma

desvalorização dos indivíduos” (2004a, p. 552). Ademais, se configura o cenário daqueles não diplomados que são cada vez mais marginalizados.

Castel traz o conceito discriminação negativa, muito observada na atualidade:

[...] a discriminação negativa não consiste somente em dar mais àqueles que têm menos; ela, ao contrário, marca seu portador com um defeito quase indelével. Ser discriminado negativamente significa ser associado a um destino embasado numa característica que não se escolhe, mas que os outros no-la devolvem como uma espécie de estigma. A discriminação negativa é a instrumentalização da alteridade, constituída em favor da exclusão. (CASTEL, 2008, p. 14).

Essa discriminação negativa reflete na injustiça social, para Dubet (2004a), é reforçada quando se relega aos alunos oriundos de grupos sociais menos favorecidos o envolvimento em formações desprovidas de utilidade social, que provavelmente vão ter menores salários e possibilidade de ascensão social. Na sua ótica, “considerar os diplomas como bens dotados de certa utilidade não diminui em nada sua dimensão cultural” (DUBET, 2004a, p. 548). É injusto que alguns diplomas tenham utilidade, mesmo em níveis diferentes, ao passo que outros não têm nenhuma, normalmente provenientes de cursos de formação geral mais fraca, que não oferecem uma profissão ou nível de qualificação que faça a diferença no mercado de trabalho.

Nesse sentido, depreende-se que, para Dubet, a justiça escolar pode ser promovida quando se busca uma formação sólida a todos os alunos, o que pressupõe um olhar diferenciado àqueles que têm dificuldades de base. Assim, depreende-se que essa formação está pautada na construção de conhecimentos que possibilitem acesso ao mercado de trabalho em condições de alcance a melhores posições. Ter competências e habilidades completas e alinhadas (não limitadas) a esse mercado torna o egresso com maior possibilidade de competir por cargos de maior prestígio (com maiores salários e benefícios), além de colocá-lo em posição de ter maior inserção social, por maior acesso a bens culturais, e também quem sabe cooperar mais em sociedade.

Dubet questiona essa construção dentro da esfera privada, dado que por vezes a formação não pressupõe a aquisição de conhecimento suficiente para suplantar o mero pragmatismo, que não conduz à ampliação da visão de mundo e, conseqüentemente, de justiça social. Esse argumento é visto também por diversos autores (SGUISSARDI, 2008; DIAS SOBRINHO, 2008, 2012) e é predominante na revisão de literatura, realizada por esta autora, acerca do contexto da educação

superior privada, marcada pela lógica mercantilista, que tem a possibilidade de incorrer na mera reprodução de desigualdades

Então: Como ter uma escola justa?

As respostas a essa questão soam muitas e variadas, partindo de correntes teóricas, políticas, filosóficas e até passionais bem distintas. A parte que se segue neste capítulo, propõe-se a suscitar quais são os mecanismos possíveis para esta escola justa.

2.2 MECANISMOS DE INDUÇÃO PARA UMA IES JUSTA

Neste item são apontados mecanismos pelos quais a justiça escolar pode se operacionalizar na educação superior à luz da literatura disponível e com as construções oriundas da articulação crítica entre as teorias. Desde já, destaca-se que a justiça pode ter vários mecanismos, mas o foco da tese versa sobre o papel da regulação nesse processo. Assim, o subtítulo traz as políticas de acesso como o primeiro passo para a possibilidade de justiça social, visto que a expansão da educação superior, por meio do aumento de vagas, trouxe possibilidade de acesso a alunos que antes não tinha alternativas para a universidade, dado o número de vagas reduzidas na rede pública. Este item traz dados sobre essa democratização, entendendo-a como um primeiro passo para a justiça social, que deve estar atrelada a outros mecanismos.

Após ingressar na IES o aluno descortina um novo universo de socialização, no qual se estabelecem trocas sociais e processos de construção de conhecimento. Esse item objetiva defender a universidade como esse espaço, dado o seu papel social, e enfatizar mecanismos que contribuem para a sua conformação em uma escola justa. Faz-se destaque ao papel docente, e às ações de “discriminação positiva”. Importa aclarar ao leitor que o trabalho analisa os atores coletivos no processo de justiça social. Todavia, o indivíduo mesmo tendo discricionariedade, sua autonomia é relativa e diversos mecanismos interferem na sua escolha. Assim, a sociologia da experiência (DUBET, 1994,1998; Dubet; Martuccelli, 1997) ajuda a entender essa relação indivíduo *versus* coletivo-social.

Ao nos perguntarmos se a regulação pode induzir justiça social, este item da tese discute as interações entre o Estado e a educação superior privada e o porquê de a regulação ser analisada enquanto um mecanismo indutor de justiça social. As

discussões nesta etapa do trabalho trazem os argumentos teóricos da tese, construídos a partir da articulação da revisão teórica e das concepções críticas desta autora.

2.2.1 O primeiro passo: a democratização do acesso

As discussões sobre a desigualdade socioeconômica no país sempre estiveram nas pautas de agendas políticas, com proposições para mitigá-la, por meio de diversos programas e políticas públicas. O desnível educacional, considerado como um dos propulsores dessa desigualdade, é notório no país até hoje, quando se tem apenas 17,4% da população com nível superior e 31,4% que conseguiu concluir o ensino médio com idade acima de 25 anos (BRASIL, 2020a). Esses dados reforçam a tese de falta de mão de obra qualificada, capaz de ocupar postos de trabalho de maior prestígio social e, conseqüentemente, com melhor remuneração. Nesse sentido, a democratização do acesso ao nível superior é vista em um primeiro momento como um mecanismo para aumentar a igualdade de oportunidades. Na rede privada, objeto desta análise, o acesso democratizado sempre esteve relacionado ao fomento de políticas de financiamento.

Na década de 1970, o governo militar, influenciado pelas teorias do tecnicismo estadunidense, de formação de contingente de força de trabalho para o mercado capitalista³², criou o crédito educativo, como mecanismo para ampliar o acesso de alunos ao ensino superior, por meio de financiamento público. Essa iniciativa teve por base uma “compra” de vagas na rede privada, dada a insuficiência na oferta pública e cabia às próprias instituições de educação determinarem os critérios de seleção para a concessão do crédito. Todavia, a baixa capacidade de investimento de estado e as dificuldades de pagar o financiamento, com taxa de juros média de 6% ao ano, limitou o número de atendidos e nos seus 20 anos atingiu 870 mil alunos.

Pressionados por “uma tríplice vertente”, a das famílias que não podem pagar mensalidades nas instituições privadas a dos empresários-mercantis que se deparam com vagas ociosas e grande inadimplência e por aqueles que defendem a ampliação das matrículas públicas, os governos Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva (LULA) e Dilma Rousseff (DILMA) tentaram responder proativamente a essas

³² Sobre este tema ver Saviani (2008).

pressões com programas públicos de acesso e financiamento (CHAVES; AMARAL, 2016). Em 1999, o Governo FHC criou o Financiamento Estudantil da Educação Superior (Fies) extinguindo o crédito educativo.

Com o Fies, o governo federal ofertava o crédito para as IES, por meio da renúncia fiscal do Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS), e o financiamento era concedido aos alunos mediante encontro de contas do que as IES tinham a receber do governo federal e do que tinham que pagar de INSS do empregador aos cofres públicos. A instituição disponibilizava as vagas, selecionava os alunos que podiam escolher o financiamento integral, de 70% ou de 50%, e a taxa de juros era de 9,8% ao ano em média. Com isso, o número de contratos até 2010, estava decrescendo, saindo de uma média de 70 mil por ano para 30 mil.

Com a nova Lei do Fies, nº 12.202, e a Portaria Normativa nº 1, de 22 de janeiro de 2010, foram ofertadas taxas de juros mais baixas (3,5% ao ano) e maior carência para início do pagamento e determinada a desvinculação do programa da Caixa Econômica Federal, passando a ser gerido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). As IES podiam estabelecer a quantidade de vagas para alunos, já que o Fies teria percentuais livres e não mais unicamente vinculado aos impostos a pagar pela IES (INSS do empregador). Por outro lado, a parceria só poderia ser estabelecida com instituições com conceitos positivos (IGC maior que 3) no Sinaes (BRASIL, 2010).

Essa nova configuração transformou o Fies em um marco das políticas de acesso ao nível superior, chegando a mais de 2 milhões de contratos em 2015/2016 (BRASIL, 2020a). Para Campos *et al.* (2020), o Fies, além de uma política de acesso, traz o discurso de redutor das disparidades educacionais que terminam por reforçar a desigualdade no país, na medida em que possuem regras relacionadas a:

1) financiamento de pessoas com renda per capita familiar abaixo de 2,5 salários mínimos; 2) os cursos localizados nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, são beneficiados com financiamentos em maiores patamares que as outras regiões; 3) existência de áreas de conhecimento prioritárias. As regras 1 e 2 estão ligadas à questão da diminuição da concentração de renda entre as pessoas e entre as regiões, respectivamente (CAMPOS *et al.*, 2020, p.142).

Com isso, o Fies ganha ares de instrumento democrático por aumentar a possibilidade de acesso a pessoas de baixa renda, e, conseqüentemente, capaz de

contribuir na redução das disparidades regionais, como também de desigualdade de renda e de acesso à educação superior.

Em 2015, o contexto da crise econômico-financeira nacional levou a uma nova reformulação do programa, visando, de acordo com o governo federal, “a sustentabilidade do programa, possibilitando sua continuidade enquanto política pública perene de inclusão social e de democratização do ensino superior”³³. Assim, a taxa ficou em 6,5% ao ano, e para ter acesso ao financiamento os alunos tinham que atingir o limite mínimo de 450 pontos na prova objetiva do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e não poderiam zerar a redação. Essa conformação originou um período de declínio na oferta de vagas, chegando em 2020 a oferta de apenas 30 mil vagas para todo o país.

Seguindo a mesma política de financiamento da educação superior, o governo instituiu o Programa Universidade para Todos (Prouni), criado em 2004, e regulamentado em 2005. Por meio da renúncia fiscal do Programa de Integração Social (PIS), e da Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins), as IES privadas concedem bolsas de acordo com artigo 2º da Lei nº 11.096, que institui o Programa:

Ter cursado o ensino médio completo em escola pública, ou; ter cursado o ensino médio completo em escola privada com bolsa integral da instituição, ou; ser pessoa com deficiência, ou; ser professor da rede pública de ensino básico, em efetivo exercício, integrando o quadro permanente da instituição e concorrendo a vagas em cursos de Licenciatura, Normal Superior ou Pedagogia. Neste último caso, a renda familiar por pessoa não é considerada. (BRASIL, 2005).

O Prouni, até o ano de 2020, havia ofertado 2.227.038 bolsas de estudo, segundo dados apresentados pelo Sistema do Prouni, o SisProuni (2015), e contribuiu para ampliar o acesso, e consequentemente ocupar as vagas ociosas da rede privada. Segundo Costa e Ferreira (2017), o Prouni possibilitou o aumento de matrículas no setor privado a uma média anual de 5,15%. Para Felicetti e Cabrera (2017, p. 887), o Programa, além de trazer para a educação superior um novo perfil de estudante, gerou um novo perfil de egressos, e especialmente em “seus núcleos familiares, na comunidade e em um contexto social maior”. Por outro lado, para Costa e Ferreira (2017) o Prouni foi uma medida paliativa, de caráter emergencial para carrear verbas

³³ Mais informações em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>

públicas para o ensino privado, e figurar-se como distorção na política de investimento na educação superior, patrocinada pelo governo federal. As críticas ao Prouni, também extensivas ao Fies, se dão pelo fato de que as IES terminam por encaminhar os alunos para cursos de menor concorrência, por vezes com baixa empregabilidade ou prestígio (melhores remunerações), além da isenção fiscal, que redireciona verbas do Estado para determinado setor, em detrimento do bem público.

Ademais, de acordo com Ribeiro (2017) não há iniciativa na maioria das IES privadas em promover assistência estudantil para a permanência de estudantes bolsistas, o que implica na evasão escolar. Importante entender a evasão que, de acordo com Fritsch, Rocha e Vitelli (2015, p. 82),

Está relacionada à perda de estudantes que iniciam, mas não concluem seus cursos. É um fenômeno complexo, associado à não concretização de expectativas e reflexo de múltiplas causas que precisam ser compreendidas no contexto socioeconômico, político e cultural, no sistema educacional e nas instituições de ensino. A evasão escolar significa desistência por qualquer motivo, exceto conclusão ou diplomação, e é caracterizada por ser um processo de exclusão determinado por fatores e variáveis internas e externas às instituições de ensino.

Esse é um tema que deve estar associado à justiça social quando o acesso, enquanto primeiro passo, requer uma integração efetiva do aluno com a IES a fim de identificar, por exemplo, falta de motivação de alunos e professores; dificuldades financeiras, satisfação com o curso e com o ambiente escolar em si, problemas pessoais; restrições do mercado de trabalho, dificuldade de aprendizagem, dentre outros aspectos. Observa-se que as pesquisas realizadas pelas Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) podem e devem contemplar questões relativas às motivações para a permanência do aluno, especialmente dos que fazem uso de programas de acesso e financiamento, quando as expectativas individuais por vezes estão imbricadas com pressão familiar e social pela boa empregabilidade e mudança social.

Um estudo realizado por Silva e Santos (2017), a partir de dados coletados da quantidade de contratos firmados pelo Fies de 2005 a 2013 disponibilizados na plataforma de indicadores do governo federal e da evasão média nacional, chegou-se ao resultado, conforme tabela que segue.

Tabela 1: Bolsas do Prouni, Contratos do Fies e evasão média nacional nas IES privadas

| | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
|-----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|--------|--------|
| (1) Bolsas do PROUNI | 475 | 747 | 1889 | 4450 | 12310 | 34816 | 74273 | 103756 | 128358 |
| (2) Contratos do FIES | 80961 | 60092 | 49770 | 33319 | 32741 | 76171 | 154257 | 377821 | 559963 |
| TOTAL (1+2) | 81436 | 60839 | 51659 | 37769 | 45051 | 110987 | 228530 | 481577 | 688321 |
| Evasão média nacional | 0,22 | 0,217 | 0,22 | 0,222 | 0,209 | 0,15 | 0,187 | 0,193 | 0,184 |

Fonte: Silva e Santos (2017).

A análise depreendida deste quadro, a partir de estimação por efeitos aleatórios (MEA), revela que a evasão é reduzida quando há o incremento de bolsas do Prouni e aumentada quando há o incremento de contratos do Fies. Assim, o Prouni se mostrou uma política mais eficaz do que o Fies na contenção da evasão” (SILVA; SANTOS, 2017, p. 755).

Mesmo sem trazer causas dos resultados obtidos, o estudo importa para avaliar medidas eficazes no combate à evasão e suas consequências na perda de receita das IES dado o número de vagas ociosas. A ampliação dessas políticas de acesso no Brasil deve passar pelo aprofundamento das discussões sobre o financiamento do ensino superior como um todo; sobre como integrar o acesso, a permanência e a formação, com vias a se reduzir as desigualdades em cada fase na vida universitária e no mercado de trabalho, pautados nos princípios que representem uma sociedade mais justa.

Em uma sociedade como a brasileira, marcada pela exclusão social, acirrada pela falta de um diploma universitário, a existência de programas como o Prouni, o Fies são avanços na busca por um sistema social mais equitativo.

A possibilidade de pertencer a um grupo social no qual se vislumbra a possibilidade de ter vez e voz, dado seu status de “nível superior, vislumbra expectativas de uma maior igualdade dentro da hierarquização social. Na busca dessa maior justiça social, outros elementos devem ser congregados na vida escolar aluno com o seu processo de socialização dentro da universidade.

2.2.2 A universidade como espaço de socialização

Entender que a educação superior, que acontece dentro do espaço da universidade, é capaz de contribuir com o processo de socialização do aluno, requer que se amplie a análise acerca da forma como as relações sociais acontecem, dentro e fora da escola. Cabe entender que a escola, assim como outras instituições não são

mais as forças que atuam sozinhas sobre a conduta individual; elas se assentam a partir das relações existentes entre os homens e as mulheres. Por isso, é um campo de tensões com a própria vida em sociedade.

A escola, como espaço socio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. (DAYRELL, 2001, p. 136-137).

A universidade precisa considerar o aluno além de uma visão por vezes estereotipada, que o circunda no desinteresse e na baixa estima. O aluno enquanto sujeito chega à IES pleno de uma história, seja ela qual for, de experiências sociais diversas em espaços diversos, e por isso é importante reconhecer o aluno na sua diferença. Do outro lado, cada aluno também vê a escola de uma maneira diferenciada, a partir da forma como sua cultura entende os símbolos e os ressignificam. Dessa maneira, o processo educativo ocorre de maneira dinâmica e ao mesmo tempo diferente, a depender do contexto social, do espaço no qual está inserido, no conjunto das experiências e das relações que os alunos, professores, funcionários vão trazer consigo para a escola.

Para Libâneo (2011), um indicador de qualidade de ensino é a capacitação dos objetivos escolares, a fim de se atingir capacidades emancipadoras, críticas e reflexivas³⁴, sem que as demandas dos processos produtivos sejam ignoradas. Isto é, deve-se desenvolver capacidades cognitivas e operativas com vistas a um pensamento crítico, criativo, e uma capacitação geral e tecnológica para o mercado

³⁴ A tese, traz como indicador de justiça social o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Essa perspectiva foi tomada a partir das concepções de Paulo Freire e de Donald Schon, acerca da educação. Para Freire (2001) a educação estar alicerçada na práxis, na sua relação com sujeitos para que estes exerçam uma análise crítica sobre a realidade das relações entre o ser humano e o mundo, e que a partir dessa análise, seja capaz de transformá-la, e promover uma libertação autêntica. “É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2001, p. 67). Schön (1983) entende que as experiências vivenciadas pelos profissionais, especialmente dos docentes, sobre os quais sua tese se sustenta, contribuem para gerir a prática profissional e torná-la mais autônoma. As situações experimentadas são únicas e devem levar à reflexão em e sobre a ação, ação esta construída pelo profissional e sobre a qual lhe deve dar sentido.

de trabalho que vão além de competências comuns, que sejam capazes de compreender o todo da produção, o uso de tecnologias, a flexibilidade para mudanças e disposições sociomotivacionais, uma formação ética e para a participação social (LIBÂNEO, 2011).

Essa escola assim precisa ser repensada. Primeiro, não é detentora do monopólio do saber; a educação acontece em vários lugares. Segundo, o conhecimento não deve ser transmitido, mas transformado. Isso implica em conceber a escola como um espaço de atribuição de significados às informações recebidas, de maneira crítica e produtiva. O terceiro ponto, e cerne desta análise, está no papel docente. “O valor da aprendizagem escolar está justamente na sua capacidade de introduzir os alunos nos significados da cultura e ciência por meio de mediações cognitivas e interacionais providas pelo professor” (LIBÂNEO, 2011, p. 29). Esse docente ajustado às novas realidades sociais, é aquele que constantemente aprende a aprender e tem competências e habilidades suficientes para articular os meios de informação com as tecnologias. Por isso essencial nesse processo de transformação do aluno.

Quando a escola é vista como única instituição que deve garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade, ocorre um processo de coisificação do conhecimento, do trabalho docente e do próprio aluno. Esses conhecimentos são reduzidos a produtos, resultados e conclusões, e não se leva em conta o valor determinante dos processos.

Toma-se, assim, que a escola é polissêmica, com uma multiplicidade de sentidos e não como um dado universal. Um espaço no qual existe “a articulação entre a experiência que a escola oferece, na forma como estrutura o seu projeto político pedagógico, e os projetos dos alunos” (DAYRELL, 2001, p. 141). Essa articulação exige que o professor adote uma nova postura em relação ao aluno, que culmine em um projeto de aula capaz de reconhecer as múltiplas dimensões do seu alunado, como ele ocupa o seu espaço dentro da escola, fazendo o uso da discriminação positiva. Isso coloca a importância dos espaços e atividades de socialização para que as relações se expressem e que os estereótipos sejam desconstruídos, a relação linear da sala de aula seja rompida. “O aluno precisa ser visto em sua totalidade, como um sujeito sociocultural e assim cabe entender que sua cultura, sentimento e corpo são mediadores no processo de ensino aprendizagem” (DAYRELL, 2001, p. 150). Essa

afirmação traz em seu bojo a perspectiva do reconhecimento de Fraser e com isso reforça a importância do conjunto de mecanismos capazes de induzir a justiça social.

Libâneo (2011) traz uma defesa a favor do papel da escola e o professor na sociedade pós-industrial, mesmo com a forte presença das tecnologias de informação e de comunicação, plena de mudanças constantes no campo político, social, econômico e ético. Para o autor, os desafios dessas transformações requerem investimento na educação escolar, capaz de elevar o nível científico, cultural e técnico da população.

Diversas atividades precisam ser desenvolvidas para contribuir, por meio de atividades prazerosas, o reforço da autoestima do aluno, o sentimento de ser criativo, o fortalecimento do sentimento de grupo entre os alunos e os professores. As experiências na escola são expressões dos lugares, papéis, valores, gênero, raça, demandas e expectativas, e são elas que constituem o indivíduo.

Também podemos nos perguntar se a escola, mais do que enfatizar a transmissão de informações, cada vez mais dominadas pelos meios de comunicação de massa, não deveria se orientar para contribuir na organização racional das informações recebidas e na reconstrução das concepções acríticas e modelos sociais recebidas o aluno aprende quando, de alguma forma, o conhecimento se torna significativo para ele, ou seja, quando estabelece relações substantivas e não arbitrárias entre o que se aprende e o que já conhece. É um processo de construção de significados, mediado por sua percepção sobre a escola, o professor e sua atuação, por suas expectativas, pelos conhecimentos prévios que já possui. A aprendizagem implica, assim, estabelecer um diálogo entre o conhecimento a ser ensinado e a cultura de origem do aluno. (LIBÂNEO, 2011, p. 40).

Nesse sentido, a escola tem como papel ampliar as experiências significativas para os alunos, mas que por vezes não é permitido cumprir pela forma como as relações são vivenciadas no interior da escola, pela sua infraestrutura, muitas vezes, precária, corpo docente desmotivado, ou um PPC deficitário. Muitas instituições, em especial as que atendem camadas menos abastadas da sociedade, tendem a ofertar um conhecimento empobrecido ao aluno, alheio a um diálogo com a sua realidade, sem significado.

Cumprir salientar que a justiça como equidade se desenvolve dentro das instituições como a escola, na qual se formam os princípios que especificam os direitos e deveres, e os benefícios produzidos por essa justiça sejam equitativamente divididos. Por isso, requer-se fazer uso do princípio de discriminação positiva para

mitigar as desigualdades dentro da escola, sem perder de vista a influência pelo fato de estar dentro de um ambiente universitário.

Reforça-se que o trabalho analisa os atores coletivos no processo de justiça social (no caso, os concluintes). Assim, a sociologia da experiência (DUBET, 1994; DUBET; MARTUCCELLI, 1997) ajuda a entender essa relação indivíduo *versus* coletivo.

Tomando por base Dubet e suas interfaces já explicitadas, entende-se que uma escola justa precisa ser uma “escola múltipla”. Assim, importa que a escola seja um espaço de socialização pautado na heterogeneidade e na convicção de que a socialização ocorra em outras esferas, além da escola e da família.

Para Dubet e Martuccelli (1997, p. 245), a visão de socialização atrelada a uma “forma de programação individual que assegura a reprodução da ordem social por meio de uma harmonização das práticas e das posições”, não pode ser mais concebida. Os autores trazem o conceito da “escola múltipla” que é aquela que reconhece a integração social no ambiente escolar, pautada pela ação livre e autônoma dos indivíduos, de maneira contextualizada, isto é, a partir da cultura e da sociedade à qual pertencem e na qual atuam. Importante destacar que essa concepção não implica em uma ruptura entre o ator e o sistema pois, mesmo que construam a sua própria experiência, “os indivíduos partem de um material cultural e social que não lhes pertence” (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p. 261).

Esse conceito de experiência trazido por Dubet (1994) toma a experiência social como resultante de fatos bem como das condições intrínsecas ao indivíduo. Assim, a experiência não resulta só da orientação normativa e cultural dos atores, mas inclui as relações sociais. São “as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos, e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade” (DUBET, 1994, p. 15). Ainda, “a experiência social não é expressão de um ser ou de um puro sujeito, pois que é socialmente construída, ela é reconhecida por outros, eventualmente partilhada e confirmada por outros” (p. 103-104).

Ainda que a condição social, econômica, religiosa de cada egresso difira entre si, há elementos convergentes, como a percepção da importância de conquistar um diploma de nível superior. Além disso, as interações vividas no decorrer do curso acabam por convergir em torno de percepções cultivadas e resultantes das

experiências individuais compartilhadas coletivamente. Conforme Dubet (1994, p. 110),

Atividade é um comportamento humano – não importando ser um ato exterior ou interior, de uma omissão ou de uma tolerância – quando e na medida em que os agentes lhe mostrem um sentido subjetivo. E atividade social é a atividade que segundo o sentido que é visado pelo agente ou pelos agentes, se prende com o comportamento de outrem, em relação ao qual se orienta o seu desenvolvimento.

A ação, as escolhas dos alunos inserem-se dentro de suas possibilidades, condições de classe, valores, dentre outros aspectos. Assim, a noção de experiência não está assentada apenas na combinação subjetiva das ações e escolhas feitas pelos indivíduos, porém se inscreve na objetividade do sistema social, nos elementos que lhe são dados ou são impostos por meio de uma cultura, das relações sociais, dos constrangimentos de situação ou de dominação (DUBET; MARTUCCELLI, 1997)

De acordo com Dubet (1994), a socialização se concebe como uma experiência social única, na medida em que a pluralidade de papéis e as dimensões de ação existem sem a necessidade de um princípio geral para estruturá-las. O ator social experimenta o mundo social, vivenciando-o, por meio da imitação, do imprevisto que leva ao aprendizado de regras. Assim, os modelos são interiorizados e sua identidade é reflexo de sua atividade. O trabalho consigo mesmo acaba por criar um indivíduo múltiplo, atuante em diversos registros. O trabalho de socialização se divide em torno de três lógicas distintas: 1) a de controle social, em que a integração com o outro inevitavelmente está pautada (mas não unicamente) em um princípio de conformidade e de adesão a papéis propostos; 2) a socialização também advém da capacidade que o indivíduo tem de promover seus interesses, por meio de relações estabelecidas na forma de serviços, contratos e projetos; nessa lógica, a linguagem da moral e do controle é substituída pelo contrato, pelos projetos e pela utilidade; 3) ainda, o trabalho de socialização é um processo ativo no qual o sujeito deve ser o verdadeiro ator, falar e ser ouvido, manter relações sociais; é a lógica da subjetivação; um campo no qual se luta contra a dominação e contra a alienação.

Para Dubet (2004b, p. 13), o trabalho de socialização se concebe como uma experiência social construída pelos autores e não como mero cumprimento de um papel. O indivíduo hierarquiza e combina normas de justiça e registros para julgar a conduta dos outros. Por isso, mesmo que o reconhecimento parta de uma perspectiva singular, ainda assim é necessário que este seja compatível com valores e direitos

universais. O indivíduo escolhe a sua identidade, dentro de regras gerais, ao mesmo tempo em que essas regras precisam ter correspondência com o projeto de vida dos indivíduos. Assim, a conduta do indivíduo é questionada constantemente pela sociedade, pelo grupo social com o qual convive, a fim de que ele seja o autor da sua própria vida.

Sendo assim, ratifica-se o questionamento do porquê é importante a compreensão acerca da experiência social do indivíduo quando a justiça é um conceito atrelado à sociedade. A justiça escolar, enquanto fenômeno social, precisa ser analisada a partir das condutas sociais, entendidas como estratégia, e não mais como realização de papéis de cada indivíduo. O indivíduo, enquanto ator social e sujeito crítico, se põe em confronto com as regras sociais, com o papel da dominação, do conflito, na construção de sua experiência, na luta por seus interesses, assim como para galgar justiça social.

Coloca-se a questão: A escola de fato pode ser lócus de formação e ou transformação social? Os alunos podem ser capazes de “construir projetos, atribuir uma utilidade social a seus estudos, ao mesmo tempo que seus gostos intelectuais se afirmam” (DUBET, 1998, p. 29). Mas como?

Dubet (2004b) acredita que vivemos em um processo de desinstitucionalização, e defende que a socialização ultrapassa o utilitarismo da Igreja, da escola e da família que buscavam a incorporação de papéis sociais, por meio de valores comuns, universais e não pela construção de experiências. “A socialização consiste bem em dispor e combinar os papéis sociais em experiências sociais do que impor normas através deles” (DUBET, 2004b, p. 3).

O declínio do programa institucional escolar, do processo de “socialização orientada”³⁵ não passa meramente por uma crise de valores, mas da necessidade de rever processos mais complexos e contraditórios, combiná-los em busca de legitimá-los em torno dos princípios democráticos³⁶. Com isso, não que a escola deixe de ser ainda uma instituição, mas uma instituição em mutação que precisa:

Perseguir vários princípios de justiça, várias representações do bem que direcionam os atores para um debate, ao invés de estabelecer uma ordem estável e ordenada, em torno de finalidades homogêneas. Não se trata

³⁵ Por socialização orientada esta autora entende o processo no qual as relações sociais são permitidas mediante limites, com um *script* a ser seguido. A socialização ocorre dentro de parâmetros pré-determinados.

³⁶ Esses princípios estão assentados na soberania popular, pela qual se expressa a vontade da maioria e como consequência a representação.

somente de estar de acordo com uma ordem legitimada por um conjunto de fins, mas é preciso combinar a procura de desenvolvimento e de autenticidade com a busca de utilidades escolares sobre um mercado de diplomas e de qualificações e o desejo de integração em uma cultura comum. (DUBET, 1998, p. 28).

Por outro lado, entende-se que esse “excesso” de expectativas em torno da escola a torna incapaz de articular as relações entre o interior e o exterior da escola, entre a vida em sociedade e o mundo escolar. Essa articulação que motiva o aluno, seja pela utilidade dos estudos, que não deixa de ser importante, mas que precisa estar agregada a uma construção intersubjetiva entre a cultura social e a cultura escola e ser capaz de congrega as “paixões” (vocações) dos alunos com os seus estudos. Nesse cenário ideal que atinge, na maioria das vezes, os alunos com maiores condições socioeconômicas, o que se vê de fato é um sentimento de violência escolar para os não abastados, que ao confrontar-se com a sua realidade social, não encontram articulações com o aprendizado na escola e ainda se veem compelidos a estudos minimamente capazes de dotá-los de empregabilidade.

Isto posto, a escola sozinha não é mais capaz de transformar alunos, por meio de conceitos universalizantes, antes tidos como ideais. Para o autor, o encanto do programa institucional adivinha da sua capacidade de anular as contradições de valores ou pelo fato de hierarquizá-las de maneira estável. O desencanto da modernidade tardia reside na convivência com o excesso de contradições dos princípios de justiça. Ao mesmo tempo que queremos que os indivíduos sejam livres, socialmente temos que respeitar regras comuns, estar integrados, e sermos o que por vezes já está traçado. Questionando essas contradições, Dubet defende a importância do princípio do reconhecimento dentro das instituições, se as mesmas querem “proteger os indivíduos e autorizar a afirmação dos sujeitos” (2004b, p. 21).

Nesse sentido, a escola não pode mais conceber a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, mero receptor alienante de conhecimento. Deve compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma história, valores, diferentes visões de mundo, hábitos inerentes a cada um. A escola, a família, a sociedade e o aluno, agindo coletivamente, a escola, seja da educação básica ou superior, podem ter um papel mediador (não menos importante) na construção da justiça social para seus alunos.

A escola, a faculdade, é vista não mais como um organismo funcional, mas como uma construção emanada das experiências dos seus alunos, professores, e da

sociedade na qual está inserida, que também combina lógicas de ação e está submetida a um conjunto de leis e normas que regem o seu funcionamento. A regulação da educação superior, pautada em indicadores de qualidade, que entendem a concepção de uma formação integral, com competência profissional para o mercado de trabalho e uma formação crítica e cidadã, pode alicerçar uma IES Justa? Esta questão motiva a continuidade da busca pelos pontos de convergência entre a educação superior, regulação e a justiça social.

2.2.3 A regulação pode induzir justiça social?

Importante iniciar o item com uma questão na medida em que o texto pretender relacionar os caminhos capazes de operacionalizar uma educação justa com a regulação, sem ainda chegar a conclusões totalizantes. Os caminhos se confluem quando o crescimento da oferta de vagas, a democratização do acesso e a avaliação da qualidade do ensino das IES estão relacionados com as políticas públicas de regulação, alicerçadas na avaliação e na supervisão e, assim, podem indicar um perfil de egresso e conseqüentemente a formação de um cidadão capaz de gozar da justiça social.

Esse item retoma algumas questões conceituais da regulação e do Sinaes, visto na revisão de literatura no capítulo 1, mas tem como foco os elementos que a regulação tem ou teria (já que se trazem possíveis caminhos).

Como integrante de uma política de regulação, a avaliação, normatizada pelo Sinaes, tornou-se ferramenta de controle de qualidade das instituições, consequência da expansão da educação superior no país, notadamente a partir da década de 1990, dentro das políticas neoliberais de redução do papel do Estado e que permanecem até os dias atuais. Os instrumentos de avaliação oriundos da Lei do Sinaes buscam legitimar a avaliação como reflexo de qualidade de educação³⁷. Essa legitimação leva a inúmeras críticas às políticas de avaliação, que versam sobre o engessamento

³⁷ Não se pode deixar de polemizar, mesmo não sendo foco do trabalho, que a publicização massiva dos conceitos obtidos pela IES, gerando rankings institucionais, e uma verdadeira “corrida” por indicadores, reforça a gama variáveis que envolvem a percepção da qualidade. Como exemplo, pode ser que bons indicadores no Enade sejam fruto de um trabalho direcionado a um grupo de alunos aptos ao Exame e não do conjunto de percurso formativo discente.

curricular, adequação superficial aos instrumentos, avaliação somatória e não formativa (DIAS SOBRINHO, 2010, 2012; FRANCISCO; NAKAYAMA; SOUZA, 2015).

Todavia, considera-se que o Sinaes é uma ferramenta importante para a indução da qualidade. De acordo com Mendes (2016), o Sinaes influencia a gestão da IES, estimula a organização das atividades visando o cumprimento dos indicadores mínimos de qualidade para se ter bons resultados, e a autoavaliação institucional pode ser considerada um ponto articulador nas dinâmicas de gestão da IES pela possibilidade que tem de colocar o Sinaes mais próximo à comunidade acadêmica.

Para Macedo *et al.* (2005), as políticas de regulação de educação, por meio do Sinaes, têm preocupações com a qualidade do ensino superior nacional. Mesmo sendo alvo de inúmeras críticas, pelo fato de serem avaliações parametrizadas, respondendo a exigências qualitativas e quantitativas pré-determinadas sem individualizar as necessidades de cada IES de cada região do país, o Sinaes vem sendo constantemente aprimorado e tem reforçado os projetos de autoavaliação institucional que são importantes ferramentas para a busca contínua da melhoria da qualidade. Horta (2014), em um balanço crítico dos dez anos de criação do Sinaes, afirma a contribuição da Lei para a melhoria constante da qualidade da educação superior, todavia ressalta a necessidade de observação nos desvios da concepção desse Sistema, como a ênfase no Enade e nos indicadores dele oriundos, como o Índice Geral de Cursos (IGC) e o Conceito Preliminar de Curso (CPC).

O Sinaes traz de pronto em seu primeiro artigo as suas finalidades, e destaca-se na íntegra a descrição dessas finalidades na medida em que fica posta a articulação entre a qualidade da educação superior e o desenvolvimento de componentes que vão além de meras competências técnicas para o mercado de trabalho.

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004a).

É necessário para esta qualidade que a IES seja capaz de promover valores relacionados aos princípios de justiça social, quando preconiza valores democráticos, respeito às diferenças, autonomia, responsabilidade social, dentre outros

componentes. Inicia-se, assim, a convergência nos caminhos entre regulação e justiça social.

Ressalta-se ainda que no Art. 3º desta Lei, a avaliação das instituições de educação superior objetiva identificar o “seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais” (BRASIL, 2004a), com destaque aos seguintes aspectos:

II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IX – políticas de atendimento aos estudantes. (BRASIL, 2004a).

Tem-se nesses itens um ponto focal na articulação do Sinaes com os princípios de justiça social quando se busca a inclusão social, oferta de bolsas, de monitoria, e políticas de atendimento que coadunam com a discriminação positiva defendida por Dubet (2004a).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), exigência legal (com base no Decreto nº 9.235 e na Lei do Sinaes) para funcionamento regular de uma IES, é configurado como um documento norteador no qual a IES traça sua missão, objetivos e metas, estratégias e planos de ação, sejam acadêmicos ou administrativos, em função de uma prospecção de crescimento institucional (MURIEL, 2006). O PDI, além de ser um requisito legal, deve ser o instrumento que viabiliza esse planejamento, com vistas a delinear políticas, programas e ações capazes de gerar sustentabilidade financeira, qualidade na formação do aluno e uma inserção comunitária capaz de promover mudanças sociais.

Dessa maneira, de acordo com o Decreto nº 9.235, do Ministério da Educação (BRASIL, 2017a), um PDI deve conter uma série de itens que configurem um planejamento institucional, no qual se faz destaque, por exemplo, à missão, objetivos e metas da instituição, o projeto pedagógico da instituição, indicando as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão; cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição de seus cursos de graduação ou pós-graduação; organização didático-pedagógica da instituição; perfil do corpo docente e de tutores

de educação a distância; organização administrativa da instituição e políticas de gestão, projeto de acervo acadêmico; infraestrutura física e instalações acadêmicas; demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras. Na mesma linha de análise, tem-se o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), que define a maneira pela qual o percurso formativo do aluno será traçado, seja por meio das políticas de ensino, pesquisa e extensão. Do PPI chega-se ao Projeto Pedagógico de Curso (PPC), que constitui objeto de análise desse trabalho, no qual as políticas institucionais adaptam-se e são projetadas para a realidade de cada curso, contornadas pelas suas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Demandada a concepção desses documentos, cabe às IES estabelecer políticas de permanência dos alunos até a conclusão do curso, que podem se fazer mediante uma série de ferramentas que sejam capazes de transpor as barreiras financeiras (além das mensalidades tem-se o transporte, alimentação, material didático, desníveis socioculturais, como também identificação e satisfação com o curso). Nesse sentido, as IES estabelecem políticas de retenção e fidelização dos alunos, ao mesmo tempo em que são reguladas pelo Estado, a fim de garantir padrões mínimos de qualidade, condição indispensável para a manutenção dos convênios com o governo federal.

Caso o aluno chegue à conclusão do curso, esse egresso deveria estar apto a atuar no mercado de trabalho, ser um formador de opinião, com consciência crítica e visão de mundo, capaz de atuar para a transformação da sociedade³⁸. Nessa linha de análise, as IES privadas, além de criar mecanismos para a permanência, têm que buscar qualidade no percurso formativo, em especial no processo de ensino-aprendizagem. Assim, de acordo com o marco regulatório da educação superior³⁹, as ações acadêmicas administrativas devem estar em consonância com as diretrizes curriculares dos cursos, com os instrumentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação (Sinaes), alinhando o ensino, a pesquisa⁴⁰ e a extensão, formação continuada docente e políticas pautadas na inovação e na responsabilidade socioambiental.

³⁸ As DCNs de todos os cursos colocam um perfil geral de egresso que contempla os aspectos mencionados.

³⁹ Composto pelo conjunto de leis, decretos, portarias, notas técnicas e instrumentos de avaliação.

⁴⁰ Mesmo com natureza acadêmica de Faculdades isoladas, as IES são submetidas a um único instrumento de avaliação, que valoriza a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

De acordo com o instrumento de autorização/reconhecimento de cursos (BRASIL, 2017b) e credenciamento/recredenciamento de IES (BRASIL, 2017c), os cursos oferecidos pela Instituição devem formar profissionais com capacidades que permitam uma visão atualizada do mundo para nele atuar preventivamente ou apresentar soluções em seus conflitos individuais ou coletivos; uma base de formação humanística e crítica, em seu mais amplo significado, e atitudes éticas, reflexivas e democráticas; atender às diferentes manifestações da cultura presentes na sociedade, considerando as características regionais e os diferentes interesses identificados com o campo de atuação profissional; e ter a pesquisa como referência e instrumento de formação e atuação profissional, articulando teoria e prática e utilizando métodos apropriados de coleta e análise de dados em seu campo específico.

Os indicadores que estão contidos nesses instrumentos trazem elementos da dessa justiça: o desenvolvimento da autonomia discente, por meio do fomento ao raciocínio crítico, do respeito à diversidade, fazendo uso do ensino de políticas de direitos humanos, educação ambiental, relações étnico-raciais, história da cultura afro-brasileira, africana e indígena, figuram como elementos indutores para se ter liberdade de ideias, reivindicar direitos e deveres e buscar a igualdade de oportunidades e igualdade de posições. Ademais, de acordo com os instrumentos, é necessário que a IES tenha responsabilidade social, articulação comunitária, fomenta o acolhimento, permanência e nivelamento dos alunos, busque a sua inserção profissional, dentre outros aspectos⁴¹.

Sendo assim, a partir dessas observações quanto à educação superior privada e de como esta atividade é regulada, cabe uma análise mais ampla das políticas que integram e interferem na educação superior, compreendendo a política pública enquanto uma ferramenta de poder do Estado e emanada de um campo de disputas da sociedade. Ademais, os critérios de qualidade do Sinaes estão alinhados com a capacidade que as IES têm em ofertar essa formação integral, basilar para a justiça social. O atendimento a esses critérios coloca a IES enquanto espaço de construção do conhecimento na busca pelo desenvolvimento de uma consciência crítica e criativa

⁴¹ Insta salientar que uma análise mais detalhada dos instrumentos de credenciamento institucional e reconhecimento de curso está posta na parte II da presente tese, na qual, meio da análise de conteúdo, a partir da leitura integral dos mesmos, serão apontados os pontos de convergência entre os elementos que congregam uma justiça social e os indicadores vistos nos instrumentos.

dos seus alunos, de saber direitos e deveres e como buscar a consolidação da democracia, basilar para a justiça social.

CAPÍTULO 3 - CONSIDERAÇÕES SOBRE O LEVANTAMENTO E A ANÁLISE DE DADOS

Um dos principais desafios ao fazer uma pesquisa em ciências sociais é definir quais técnicas e métodos de pesquisa são capazes de lhe dotar de cientificidade, visto que no campo das ciências, as ciências exatas e naturais sempre tiveram esse rótulo do rigor no método de pesquisa, claro e testável.

A necessidade de buscar o contexto social para um comportamento social parte da limitação no uso de variáveis, para que se possa chegar a uma realidade social e para sermos capazes de analisar um fenômeno social, a partir de um modelo de análise. Ao delimitar tempo, espaço, variáveis socioeconômicas e culturais, tem-se a capacidade de criar categorias analíticas mais universalizantes e ao mesmo tempo singulares.

Dado esse contexto, a proposição de um modelo heurístico configura-se como adequada para delimitar o universo de opções quando se tem uma série de opções diferentes, e precisamos simplificar a nossa análise. Com isso, o desenho metodológico da pesquisa parte dessas premissas, na tentativa de construir um caminho coerente com o objeto de estudo. Por isso, as leituras de Creswell (2007; 2010), Becker (1993), trouxeram discussões teóricas sobre a pesquisa em ciências sociais, especialmente no debate quanto ao uso dos métodos qualitativos e quantitativos. Ainda, Yin (2001) e Triviños (1987) foram didáticas e elucidativas quanto à definição do tipo de pesquisa adotada.

Para a análise da política de regulação da educação superior optou-se pelas lentes do Neoinstitucionalismo Histórico (NIH) e dos Instrumentos de Políticas de Le Galès (2010, 2012).

Quanto ao levantamento de dados, foram realizados estudos bibliográficos e documentais, entrevista semiestruturada e aplicação de *survey*, com objetivos claramente definidos para cada uma dessas técnicas de coleta, como colocado no Quadro 2. O quadro abaixo também apresenta de maneira sucinta o tipo de questionamento feito aos participantes da pesquisa.

Ante a problematização construída, o presente trabalho tem como objetivo geral: Propor um modelo heurístico de uma IES Justa, a partir da análise da contribuição de justiça social pelas instituições de educação superior privada.

Ademais, como objetivos específicos, busca-se:

- Apontar mecanismos de indução para a construção de uma IES Justa, por meio da análise da democratização do acesso, da socialização dentro do espaço universitário e da regulação, alicerçada na avaliação.
- Estabelecer categorias de análise que capturem a justiça social na educação superior e a moldagem da regulação nas IES, por meio da comparação, relação e construção dos aportes teóricos da pesquisa;
- Aplicar um modelo heurístico para uma IES Justa no complexo de instâncias empíricas externas e internas às IES analisadas, quais sejam: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e seus instrumentos de avaliação, e no contexto da IES, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e seus gestores e discentes concluintes.

Quadro 2 - Objetivos x Técnicas de Pesquisa

| Objetivo específico | Técnica de pesquisa |
|--|--|
| Apontar mecanismos de indução para a construção de uma IES justa, por meio da análise da democratização do acesso, da socialização dentro do espaço universitário e da regulação, alicerçada na avaliação. | <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa bibliográfica, a partir da teoria de Fraser, Rawls e de Dubet. • Pesquisa bibliográfica sobre a avaliação da educação superior e seu reflexo na qualidade. • Pesquisa bibliográfica sobre o papel de educação superior. |
| Estabelecer categorias de análise que capturem a justiça social na educação superior, por meio da comparação, relação e construção dos aportes teóricos da pesquisa. | <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa bibliográfica, a partir da teoria de Fraser, Rawls e de Dubet. • Pesquisa bibliográfica sobre a avaliação da educação superior e seu reflexo na qualidade. • Pesquisa bibliográfica sobre o papel de educação superior. |
| Aplicar um modelo heurístico para uma IES Justa no complexo de instâncias empíricas externas e internas às IES analisadas, quais sejam: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e seus instrumentos de avaliação, e no contexto da IES, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e seus gestores e discentes concluintes. | <ul style="list-style-type: none"> • Análise do Sinaes à luz do Neoinstitucionalismo Histórico. • Análise de conteúdo da Lei do Sinaes. • Análise de conteúdo do questionário aplicado aos alunos Enade. • Análise de conteúdo dos instrumentos de avaliação de credenciamento institucional e de reconhecimento de cursos. • Análise de conteúdo dos PDIs e PPCs das IES analisadas. • Realização de entrevista semiestruturada com gestores: APÊNDICE B. • Aplicação de <i>survey</i> com os concluintes no ano de sua colação de grau: APÊNDICE C. |

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise dos dados foi feita a partir da análise de conteúdo dos instrumentos de avaliação de credenciamento e reconhecimento de cursos do Inep, do questionário aplicado aos estudantes do Enade, do PDI e do PPC dos cursos e das IES selecionadas; e por fim, o uso da análise de conteúdo para a entrevista semiestruturada com os diretores das IES selecionadas. Em seguida foi realizada análise dos dados emanados do *survey*, analisados a partir de dados quantitativos, mas com um enfoque qualitativo para estabelecer correlações emanadas das respostas.

Com base nesses pressupostos metodológicos, o estudo foi delineado e o presente capítulo segue com a explicitação de cada uma das etapas desenvolvidas, inicialmente apresentando o NIH como uma matriz de análise para os estudos de políticas, aliado ao uso dos instrumentos de política para entender sua moldagem nas IES. Seguindo, apresentamos os motivos teóricos sobre a escolha do estudo de caso e de sua abordagem predominantemente qualitativa, apresentando os atores da pesquisa. Ato contínuo, trazemos o detalhamento do estudo exploratório com as instâncias empíricas coleta de dados e, por fim, as categorias de análise.

3.1 AS LENTES ANALÍTICAS DO NEOINSTITUCIONALISMO HISTÓRICO E DOS INSTRUMENTOS DE POLÍTICA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE ANÁLISE DO SINAES

Enquanto perspectiva de análise que introduz aspectos analíticos importantes para os estudos acerca de políticas, o NIH foi a abordagem escolhida para o presente trabalho, na medida em que enfoca como as relações entre as IES, a sociedade e o indivíduo na sua experiência são moldadas por meio da política e das políticas públicas. Esta análise é complementada com o uso da modelagem da política no microcontexto institucional e suas interfaces com o contexto social, isto é, como a política se molda à realidade de cada IES, por meio da interpretação dos gestores e de como instrumentaliza a regulação, usando o Sinaes como técnica.

3.1.1 O Estado enquanto instituição política e sua influência nas organizações educacionais: O NIH como matriz de análise de políticas

O Estado com suas instituições e os atores sociais estão em mútua constituição (SKOCPOL, 1995a). Essa afirmação, embasada na abordagem do NIH, permeia a construção de conhecimento, ora adotada nesta tese para a análise das políticas educacionais, em especial a de regulação. Adotar a premissa da mútua constituição entre instituições e atores significa partir da premissa de que ambos se afetam nos processos de interação e que a ação dos atores está até certo ponto constrangida pelas normas, leis e regulações. Na medida em que, como no meu caso empírico, as normas que circunscrevem a atuação das IES trazem efeitos na concepção dos documentos institucionais, nas dinâmicas de gestão, e também conformam um perfil de egresso.

Como uma matriz de análise para o estudo de política, o Neoinstitucionalismo Histórico é uma das tipologias do Neoinstitucionalismo que oferece chaves interpretativas para entender a ação governamental permeada pelas relações sociais, como ela é gestada e gerida e como as intencionalidades são transformadas em normas, e estas, por sua vez, em ações governamentais.

O neoinstitucionalismo é uma abordagem das instituições formais ou informais que constituem os traços estruturais da sociedade, são estáveis no tempo, afetam o comportamento individual e, usualmente se fundamentam em certo sentido de valores compartilhados. (PETERS, 1999 *apud* REYES, 2016, p. 114 - tradução nossa).

As instituições moldam as estratégias políticas e influenciam os resultados políticos. Para Thelen e Steinmo (1992, p. 9), “mediando relações de cooperação e conflito, as instituições estruturam as situações políticas e deixam suas marcas nas consequências da política”. Nessa medida, o neoinstitucionalismo traz o Estado e as relações entre o Estado e a sociedade para o primeiro plano, assim como as interconexões entre instituições e organizações. O papel do Estado importa na conformação de seus atores e na sustentação da política, e ainda, enquanto ator, tem um papel intelectual e de autonomia⁴².

⁴² Autonomia relativa, pois há de se considerar o papel de influenciador de seus atores, por meio de pressões, lobbies, barganhas, além da discricionariedade do indivíduo.

Importante esclarecer ao leitor e à leitora que as IES, na ótica do neoinstitucionalismo, são organizações; o termo instituição se aplica às instituições políticas (como um conjunto de relações que persistem), como o Estado em si, e as instituições por ele produzidas, seus partidos, autarquias e burocratas políticos; toda máquina que o faz funcionar; constituem as “regras do jogo, ou seja, as estruturas que moldam as preferências coletivas” (TOLEDO, 2019, p. 980). O neoinstitucionalismo amplia a concepção de instituições atribuindo importância às instituições do sistema político (poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, sistema eleitoral, burocracia, todo o arcabouço legal bem como as políticas públicas existentes) e o modo como isso se manifesta na atuação dos atores individuais e coletivos (HALL; TAYLOR, 2003).

As instituições explicam muito do que acontece na vida política – os tipos de organizações de interesse que terão sucesso, as pressões para consolidar interesses, a utilidade da mobilização dos membros das organizações e até que ponto a cooperação ou a defecção será uma estratégia proveitosa. (IMMERGUT, 1996, p. 158).

Superando a versão meramente de *state-centred*, com o Estado como foco analítico privilegiado e exercendo controle sobre pessoas e territórios de cima para baixo – top-down (SKOCPOL, 1985 *apud* ROCHA, 2005), o neoinstitucionalismo adota uma perspectiva *polity-centered analysis* definida de seguinte maneira:

A perspectiva de análise *polity-centered* busca equilibrar o papel do Estado e da sociedade nos estudos de caso, concebendo que o Estado é parte da sociedade e pode, portanto, em certos casos, ser influenciado por ela em maior grau do que a influenciar. Nessa segunda fase da perspectiva neoinstitucional, a pesquisa deve abranger instituições governamentais, regras eleitorais, partidos políticos e políticas públicas anteriores, como fatores condicionantes dos interesses da sociedade civil, das suas estratégias e objetivos. (ROCHA, 2005, p. 16).

Para Hall e Taylor (2003) existem três correntes do neoinstitucionalismo: o de escolha racional; o sociológico; e o histórico, foco deste trabalho.

O neoinstitucionalismo de escolha racional foca na importância dos direitos de propriedade, renda e custos de transação para o desenvolvimento e funcionamento das instituições e, principalmente, em pressupostos comportamentais, nos quais os atores se comportam compartilhando preferências e de modo utilitário a fim de maximizar a satisfação dessas preferências.

O neoinstitucionalismo sociológico entende as instituições de maneira genérica, mais global, com o uso de sistemas de símbolos e padrões morais que são sintetizados por meio de interações mútuas entre as instituições e a ação do indivíduo e, assim, guiam a ação humana. As organizações adotam práticas institucionais pelo seu valor, seu reconhecimento no âmbito cultural amplo, sua legitimidade social.

O neoinstitucionalismo observa o legado institucional, a trajetória da política pública, a ação do Estado⁴³ historicamente condicionada e como as instituições políticas medeiam as relações de cooperação e conflito entre seus atores, estes analisados de maneira contextualizada e com suas metas e preferências condicionadas por estas instituições. Nesse sentido, a análise política, à luz do neoinstitucionalismo histórico, prevê a ênfase na trajetória histórica em sua temporalidade e sequência, continuidade ou mudança; no papel das instituições, com suas características formais e informais e as regras que estruturam a relação entre atores e os rumos das políticas e como as instituições recebem a influência desses atores; e o papel dos atores, que influenciam e são influenciados pelo contexto institucional, em um campo de disputa de ideias e imagens acerca da política.

Para a abordagem neoinstitucionalista histórica, o contexto histórico de uma instituição ou uma política condiciona a definição dos interesses dos atores e a construção de suas relações de poder. Tratando das contingências históricas, é importante reconhecer que a história é marcada por acidentes de oportunidade e circunstância. Dessa forma, ressalta-se a relevância do estudo dos elementos de ruptura e continuidade presentes na trajetória das instituições e das políticas públicas, compreendendo o contexto histórico como um ambiente marcado por sequências e contingências, a fim de identificar os fatores institucionais ligados a elas. (PEREIRA, 2014, p. 158-159).

Segundo Skocpol (1995b, p. 1), no NIH o sistema político é o espaço de ação no qual as atividades políticas emergem, realizadas pelos grupos políticos e/ou sociais, “condicionadas pelas configurações institucionais de governos e sistemas de partidos políticos”.

Os processos temporais não são neutros e podem ser um elemento crítico da vida social, na medida em que influenciam resultados e impõem as escolhas presentes, gerando o *path dependence* (ou dependência da trajetória política). Os momentos e conjunturas presentes no início da implementação da política são

determinantes. Quando definidos em conjunturas críticas, seus resultados “deflagram mecanismos de feedback que reforçam padrões no futuro, que podem tornar inercial a nova trajetória, distinta da imaginada e desejada” (PIERSON; SKOCPOL, 1999, p. 29).

As instituições estão situadas em uma cadeia causal que deixa espaço para outros fatores interferirem nos resultados. Esses fatores são especialmente de cunho socioeconômico e ideológico (HALL; TAYLOR, 2003). Destarte, as novas políticas transformam a capacidade do Estado, mudando as possibilidades administrativas para iniciativas futuras; outrossim, afetam a identidade social, metas e capacidades dos grupos para o jogo político dessa nova política (ROCHA, 2005).

Importa salientar que o conceito de instituição para o neoinstitucionalismo, dentro da vertente histórica, é definido da seguinte maneira:

De modo global, como os procedimentos, protocolos, normas e convenções oficiais e oficiosas inerentes à estrutura organizacional da comunidade política ou da economia política. Isso se estende das regras de uma ordem constitucional ou dos procedimentos habituais de funcionamento de uma organização até às convenções que governam o comportamento dos sindicatos ou as relações entre bancos e empresas. Em geral, esses teóricos têm a tendência a associar as instituições às organizações e às regras ou convenções editadas pelas organizações formais. (HALL; TAYLOR, 2003, p. 196).

O NIH se propõe a realizar uma abordagem da política a partir da análise de conjuntura de processos rastreados para descobrir os resultados da política, sejam eles revoluções ou ausências; por meio de comparações temporais, entre diferentes regiões, as hipóteses do processo político podem ser testadas (SKOCPOL, 1995a, p. 105). Assim, pode-se entender as “formas pelas quais as políticas sociais, previamente estabelecidas, afetam as políticas subsequentes ao longo do tempo” (tradução nossa). Com o uso dessa abordagem, “o Estado não é mais um agente neutro arbitrando entre interesses concorrentes, mas um complexo de instituições capaz de estruturar a natureza e os resultados dos conflitos entre os grupos” (HALL; TAYLOR, 2003, p. 195).

Destaca-se que, com o NIH, o poder tem uma importância central na análise de política, quando as relações em si são permeadas por relações de poder, e importa entender como as instituições repartem o poder entre os grupos sociais. O poder é adquirido, em grande parte, pela influência do discurso, e os grupos que detêm esse

poder, fazem com que as relações com o Estado sejam mais consolidadas. Conseqüentemente, as ideias desses grupos gozam de maior legitimidade e têm papel central na elaboração das políticas e seus interesses privilegiados em detrimento de outros grupos.

Essas premissas teóricas da literatura neoinstitucionalista em sua vertente histórica favorecem a compreensão da relação entre as políticas educacionais e as organizações por elas afetadas. No meu caso, as de regulação da educação superior, a partir da constituição das políticas, dos grupos de interesse e das estratégias adotadas para sua colocação em agenda.

Seguindo a proposição de Skocpol (1995a), o estudo de políticas parte de uma matriz de análise de quatro dimensões. Primeiramente, dimensionar a capacidade de implementação de políticas dos burocratas estatais e dos políticos, confluindo seus interesses com os sociais, a partir do levantamento histórico do Estado em si, de seu processo de formação, assim como do estudo de como os políticos e burocratas reagem aos desafios internos e externos, inerentes à implementação das políticas.

A segunda dimensão consiste em explorar como os fatores políticos e sociais estão articulados a fim de influenciar os diferentes atores do processo político para que as metas e capacidade estejam alinhadas ao jogo político.

Em terceiro lugar, entender que o sucesso de uma política está relacionado ao grau de aceitação e articulação de um determinado grupo ou movimento, e com isso levantar o grau de acesso que têm às decisões públicas como também às características das instituições governamentais, dos sistemas partidários e das regras eleitorais na abertura ou não desses pontos de acesso⁴⁴.

Por fim, analisar as políticas sob a ótica de que “a política cria políticas, estas também reelaboram a política” (SKOCPOL, 1995b, p. 58). Nesse sentido, entender como políticas previamente estabelecidas afetam as subsequentes. Essa relação causal pode gerar feedbacks negativos que podem impedir a reprodução de políticas similares, ou positivos, que vão influenciar a concepção de políticas análogas e a continuação e expansão da política.

⁴⁴ De acordo com Skocpol (1995b) pontos de acesso são aberturas do Estado que permitem acesso da sociedade ao interior de suas instituições, seja por meio da influência na concepção de políticas ou na definição do seu campo de atuação ou no papel de representante de seu grupo social, como burocrata ou apenas com voz no processo. Assim, cargos públicos, assentos em conselhos consultivos e deliberativos são formas de acesso ao Estado. Quando esses acessos geram influência no Estado e em sua burocracia, tem-se os encaixes institucionais, imperativos nos ajustes sofridos na concepção e implementação de políticas.

Assim, percebe-se que a dinâmica estabelecida a partir da concepção da política é dada por uma série de requisitos são historicamente condicionados; tem influência das disputas de poder político dos grupos de interesse, das estruturas e capacidades do Estado. Com isso, os instrumentos de políticas estatais oriundos de um dado contexto sócio histórico não são apenas criações deliberadas, em curto prazo, Toda a sua concepção se dá pelas relações de disputas, de poder, reflexo de um percurso histórico de cada nação. Por isso, além de entender o Estado, é importante compreender sua forma de governança, as escolhas políticas, e, em decorrência, as consequências da política, materializadas em resultados e efeitos na sociedade. O que chamamos aqui de política de fato, que toma contornos diferenciados a partir do uso que se faz dos instrumentos.

3.1.2 O uso dos instrumentos de políticas enquanto método para o entendimento de uma política em seu microcontexto

Como forma complementar para o entendimento da modelagem da política de regulação nas IES privadas, serão utilizados os estudos de Le Galès (2011) e Lascoumes e Le Galès (2007; 2012), que desenvolveram uma concepção de sociologia política dos instrumentos de política. Os autores romperam com a visão meramente funcionalista da análise de política ao fazer uso dos instrumentos de política e propuseram uma análise sobre modos de mudança de governança, sociedades ingovernáveis e regimes de governança, sobre a lógica dos instrumentos de política, sobre as dimensões de poder subjacentes à sua escolha. Para os autores, a política pública é um espaço sociopolítico constituído de objetivos, técnicas e instrumentos; uma arena de *policy* na qual se estabelecem relações de governança entre seus diversos atores. Enquanto uma categoria analítica, o uso do instrumento é capaz de expressar as concepções empíricas de uma política pública. Do ponto de vista sociológico, há o entendimento da instrumentação de políticas públicas, isto é, do conjunto de fatores que são considerados para se escolher e fazer uso dos instrumentos de políticas são importantes.

A instrumentação de políticas públicas é, portanto, um meio de orientar as relações entre a sociedade política (via o executivo administrativo) e a sociedade civil (via seus sujeitos administrados), por meio de intermediários na forma de dispositivos que misturam componentes técnicos (medição,

cálculo, Estado de direito procedimento) e componentes sociais (representação, símbolo). Essa instrumentação se expressa de forma mais ou menos padronizada - passagem obrigatória para as políticas públicas - e combina obrigações, relações financeiras (deduções fiscais, ajuda econômica) e métodos de aprendizado sobre populações (observações estatísticas). (LE GALÈS, 2011, p. 10 - tradução nossa).

Ademais, sua relevância se dá por ser uma forma de poder, uma ferramenta para a governança capaz de desvelar as relações implícitas entre o governo e a sociedade, que por não serem neutros, podem se conformar independentemente dos objetivos da política, estruturam as políticas públicas, seus resultados, assim como os impactos gerados. De maneira sintética, a escolha e combinação dos instrumentos de políticas contribui para entender a concepção dos modos de governança.

A instrumentação de política pública busca entender não apenas a eficácia dos instrumentos, mas a sua extensão e os efeitos produzidos por essas escolhas. No caso da pesquisa em questão, como a relação do Estado com as IES analisadas, por meio da regulação, é alterada em cada contexto microinstitucional e como exerce influência no aluno.

Os instrumentos programados não são meramente 'técnica', eles produzem efeitos específicos independentes dos objetivos proclamados (alvos que lhes são atribuídos) e eles estruturam a ação pública segundo uma lógica que lhes pertence.

Em um contexto político, no qual prevalecem as ideologias dominantes, a diferenciação dos discursos e dos programas é cada vez mais incomum. Assim, os instrumentos de política pública tornam-se mecanismos que congregam as demandas comuns sobre as questões sociais.

Em face da não neutralidade dos instrumentos de políticas e a necessidade de compreendê-los associados aos agentes que os utilizam, Lascoumes e Le Gales (2007) propõem abordá-los como dispositivos de conhecimento-poder, conforme Michel Foucault. Seu objetivo é ultrapassar as abordagens funcionalistas de instrumentos de políticas públicas que os consideram exclusivamente uma ferramenta técnica na operação de programas para a resolução de problemas específicos. (ANDRADE; VALADÃO, 2017, p. 410).

Isso implica no entendimento dos instrumentos como dispositivos que mesclam componentes técnicos e sociais, relação entre Estado e sociedade e com uma combinação de fatores heterogêneos. Assim, Le Galès defende a análise dos dispositivos como uma rede, interligando os contextos das políticas, as arenas de poder, os interesses.

Para o entendimento da modelagem da política de regulação nas IES privadas, os estudos de Le Galès (2011) permitem sua análise no contexto microinstitucional e assim, como exerce influência no aluno. Na ótica de Le Galès, a regulação é o instrumento de política⁴⁵, uma instituição social que se expressa no Sinaes como “técnica”, que faz uso de um dispositivo concreto para a sua operacionalização que, no caso em questão, são os Instrumentos de Avaliação, considerados como “ferramentas”. Nessa perspectiva, a análise de instrumentos permite identificar as intenções e propósitos do porquê da política, e como avaliar seu desempenho, de maneira técnica, por meio da verificação do alcance dos resultados pretendidos. Lascoumes e Le Galès (2012) consideraram que os instrumentos de política não operam apenas na dimensão técnica, refletindo os propósitos dos governantes. A política na prática não é neutra, têm sua própria interpretação pelos destinatários das políticas públicas, além de que podem gerar resultados e conseqüentemente efeitos inesperados.

A forma como a instrumentação da ação pública se consolida é indissociada dos seus agentes, pois reflete os interesses de quem pensa a política, considerando-se a descentralidade do Estado, e o contexto de ação de quem a recebe. Como coloca Lascoumes e Le Galès, a escolha dos instrumentos traz à tona dimensões pouco visíveis da política, sua subjetividade, permeada por interesses e crenças. “Os instrumentos de políticas públicas são instituições não no sentido de serem organizações ou órgãos do governo, mas no sentido de que dão estrutura às políticas públicas e as influenciam” (LASCOUMES; LE GALÈS, 2012, p. 8).

Os autores ainda sugerem uma tipologia de instrumentos, relacionada ao novo contexto de governança que mostra os diferentes tipos de relações políticas, mais focadas na comunicação e na consulta do que no “comando e controle”. A legitimação dessas relações políticas se pauta em acordos e incentivos políticos e/ou econômicos a fim de “dividir” a responsabilidade das políticas com outros atores que não o Estado. Assim, dentro deste contexto, os instrumentos são de natureza legislativa e regulatória, no qual o Estado ainda tem o papel de guardião, mas emanam de interesses de atores privados e de uma série de acordos na seara econômica e fiscal, na qual se configura o papel das políticas redistributivas do Estado; os instrumentos

⁴⁵ Para Le Galès e Lascoumes, em alusão aos estudos de Bemalmans *et al.*, 1998, as políticas quase nunca tem caráter mono-instrumental, sendo apenas legislativa, regulatória, econômica, fiscal, etc. Ela combina uma pluralidade de instrumentos mobilizados.

baseados em acordos e incentivos notadamente emanados das mobilizações sociais, os baseados em informação e comunicação que buscam atender à “audiência democrática”; e por fim, instrumentos de fato e de direito que estão relacionados às melhores práticas a fim de se obter mecanismos competitivos.

Quadro 2: Tipologia de instrumentos de política -Tipologia de políticas

| Tipo de instrumento | Tipo de relações políticas | Tipo de legitimação |
|--|----------------------------|--|
| Legislativo e regulatório | Estado de guarda social | Imposição de interesses gerais demandados por representantes eleitos |
| Econômico e fiscal | Estado redistributivo | Eficiência socioeconômica |
| Baseado em acordos e incentivos | Estado mobilizado | Envolvimento por venda direta |
| Baseado em informação e comunicação | Democracia de audiência | Explicação de decisões/responsabilização |
| Melhores práticas de fato e de direito | Mecanismos competitivos | Mista: científica/técnica e/ou pressionada por mecanismos de mercado |

Fonte: Le Galès (2011). Tradução nossa.

Essa tipologia se ajusta à regulação da educação superior como consequência de uma dinâmica processual das políticas de abertura do setor à iniciativa privada, observa-se a articulação que foi construída entre os agentes da política (como dito anteriormente, Estado, grupos educacionais, empresários, políticos, dentre outros) e a composição de dispositivos sociotécnicos. Esses dispositivos combinam elementos heterogêneos que consideram “a amplitude e a variedade dos atores envolvidos em um processo de inovação aberta no qual comunidades híbridas dão materialidade a novas soluções para seu futuro comum” (ANDRADE; VALADÃO, 2017, p. 409).

Isto posto, a efetivação do Sinaes enquanto uma política pública, uma técnica dos instrumentos de regulação do Estado, molda e é moldado quando efetivado em cada contexto institucional. Dentro dessa perspectiva, a pesquisa conformou-se em um estudo de caso para trazer a comparação entre a teoria e um dado contexto empírico.

3.2 O ESTUDO DE CASO E A ABORDAGEM QUALITATIVA

Essa seção se propõe a apresentar as motivações para o desenho metodológico da pesquisa, pautado no uso de estruturas interpretativas que abordam

os problemas da pesquisa, a partir do olhar que indivíduos ou grupos acerca de um dado problema social, que balizam a pesquisa qualitativa.

Com base nos estudos de Creswell (2010), a pesquisa qualitativa tem características aderentes à tese, considerando o uso de múltiplos métodos para coleta de dados, como entrevistas, análise documental, e até de questionário elaborado pelo pesquisador, analisados para além da estatística descritiva. A abordagem qualitativa pressupõe a reflexão do pesquisador ao interpretar os dados e apresentar perspectivas e interações a partir dos resultados.

Cabem ainda outros aspectos que coadunam com a escolha qualitativa, em vista dos objetivos propostos, na medida em que possibilita a compreensão dos fenômenos a partir de um problema sobre o qual se reflete e/ou se constroem argumentos em relação à realidade na qual está inserido. Essa abordagem ainda leva em conta a historicidade do objeto estudado e analisa as perspectivas do pesquisador e dos participantes da pesquisa, condição indispensável quando se pretende trabalhar com uma relação teórico-empírica, mas principalmente seu caráter exploratório, isto é, quando um problema ou uma questão precisa ser explorado e vozes não podem ser silenciadas. Isto importa para esta pesquisa, pois a educação superior privada se vê envolta no “silêncio” quanto à sua qualidade, enquanto possibilidade de fazer diferença na vida do aluno. O confronto da literatura e dos estudos no campo possibilita explorar variáveis e entendê-las em suas múltiplas questões.

Em síntese, os procedimentos qualitativos têm sido utilizados com o objetivo de verificar como as pessoas avaliam uma experiência, ideia ou evento, como definem um problema e quais opiniões, sentimentos e significados encontram-se associados a determinados fenômenos. “A abordagem qualitativa é um meio para explorar e entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2010, p. 43). Essa exploração é permeada pela ótica do pesquisador, que interpreta os resultados a partir de seu contexto sociocultural, sua história de vida. Por isso, importa o rigor científico ao elaborar as questões e coletar os dados, a fim de que o pesquisador não limite as vozes dos participantes do estudo.

Todavia, o estudo não prescinde de procedimentos quantitativos, ao prever a aplicação de um questionário que gera resultados estatísticos descritivos, visto que fornece uma contribuição analítica ao método qualitativo. A pesquisa quantitativa oferece dados objetivos, comparáveis ao desenvolvimento da análise e por isso são usados como auxiliares às análises qualitativas.

Poderíamos, com isso, pautar o estudo como misto, ao fazer uso de informações numéricas, como de textos, com dados quantitativos e qualitativos (CRESWELL, 2007). Ocorre que mesmo compilados em termos percentuais, os resultados não deixam de ser analisados com o olhar qualitativo, ao se buscar seus múltiplos significados. E por isso que a tese aqui defendida assume uma abordagem predominantemente qualitativa, utilizando o enfoque quantitativo como ferramenta complementar.

Definida a abordagem, importa esclarecer que, dentre as cinco abordagens qualitativas⁴⁶ apontadas por Creswell (2010), o estudo de caso considera a exploração de um fato, evento, com detalhamento, analisando as atividades do investigados, por meio da coleta de dados com o uso de variadas instâncias empíricas.

E quais as razões da opção pelo estudo de caso para esta tese?

Creswell (2007) define o estudo de caso como a exploração de um sistema limitado, de um caso ou de múltiplos casos. Isso envolve a coleta de dados em profundidade e diferentes fontes de informação de um determinado contexto. Ao falar de sistema limitado, Creswell refere-se a uma delimitação de tempo e de espaço de um determinado 'caso', um evento, uma atividade ou indivíduos.

De acordo com Yin (2001, p. 32), quanto ao estudo de caso, o autor o considera como uma inquirição empírica que “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas”. Importante destacar que ao se adotar o estudo de caso como método de pesquisa pressupõe-se o entendimento de como ou por que um fenômeno social funciona, na medida em que esse método possibilita uma descrição mais ampla do fenômeno. Outrossim, esse método permite a observação direta do evento estudado, em seu contexto no “mundo real”, e com isso, relacionar o fenômeno em si com o contexto, fundamental para o trabalho em questão. Essa possibilidade de correlação é que dá ao estudo de caso a generalização de proposições teóricas.

Essas características coadunam com o objeto de estudo analisado: 1) uma discussão da contemporaneidade (na medida em que a possibilidade de promoção de justiça social com os estudos de Rawls, Sen, Dias Sobrinho, Fraser, Dubet, dentre outros, se iniciaram após a década de 1950), um estudo da vida real, pois a educação

⁴⁶ Narrativa, fenomenologia, etnografia, estudo de caso e teoria fundamentada.

é um direito de todos e dever do Estado; 3) o contexto interfere diretamente no fenômeno, visto que as dificuldades de origem, os estigmas dos diplomas fracos, a regulação do Estado, as políticas de acesso são interpretadas a partir de cada contexto socioeconômico, político-jurídico.

Consideradas as argumentações teóricas para o tipo de pesquisa a ser desenvolvida, importa esclarecer quem são os atores da pesquisa que comporão o Estudo de Caso.

3.2.1 Atores da Pesquisa

Quando se pensou no tema de tese, de pronto o desenho metodológico foi idealizado, especialmente quem seriam os atores desta pesquisa: trabalhar com IES privadas do DF⁴⁷, que trouxessem o reflexo da configuração socioeconômica da capital do País e que tivessem conceitos de curso distintos seguindo a escala do MEC de 1 a 5.

Ledo engano pensar na materialização deste ideal. Primeiro porque IES com curso com conceitos 1 ou 2 ou estão em processo de extinção de curso, ou em processo de supervisão do MEC e por isso, com ingresso de novos estudantes suspenso. De pronto, tivemos que ficar apenas com as IES com conceitos satisfatórios (3, 4 e 5). Seguimos para análise do nosso “universo” a ser pesquisado e deparamos com a pandemia que dificultou o acesso as IES e por isso, após inúmeros contatos e tentativas, tivemos que se optar por IES com a qual a pesquisadora tem relações mais estreitas de trabalho e amizade.

Estabelecemos os seguintes critérios a seguir:

1- Optou-se pela seleção de Centro Universitário, pois os Centros, assim como as Universidades, devem pautar-se no tripé ensino, pesquisa e extensão, ter dois terços do corpo docente com titulação *stricto sensu*; por outro lado, possuem estrutura organizacional fluida, como as Faculdades, o que facilita o acesso à comunidade acadêmica e aos seus documentos⁴⁸.

⁴⁷ Inicialmente, a opção era trabalhar com quatro IES do Distrito Federal, por entender que esta unidade federativa congrega condições de ser representativa para o objeto de estudo, por apresentar uma heterogeneidade populacional, pela sua configuração sócio-histórica, na qual confluíram pessoas de todo o país, com padrões culturais, sociais e econômicos distintos.

⁴⁸ De acordo com o Decreto nº 9.235/2017, em seu Art. 15. As IES, de acordo com sua organização e suas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas para oferta de cursos superiores de graduação como: I - faculdades; II - centros universitários; e III – universidades (BRASIL, 2017a).

2- IES que ofertassem cursos de licenciaturas. A escolha de licenciaturas deveu-se a alguns aspectos: identificação da autora, por ser pedagoga, importância dessa formação para todas as outras carreiras e o perfil do seu aluno. De acordo com Pimenta *et al.* (2017), em pesquisa realizada em relação às licenciaturas em Pedagogia, e que se repetem em outras, a evidência do desprestígio social e financeiro e as persistentes e precárias condições de trabalho e carreira dos professores na sociedade brasileira são elementos ou condições que refletem no perfil do aluno. Os alunos que procuram o curso o fazem pela “tal vocação”, pela grande oferta de vagas disponíveis e, conseqüentemente, fácil acesso, e pelas baixas mensalidades. Outra característica é a relativa empregabilidade dada a ocorrência constante de concursos públicos para docentes, ainda mais em cidades interioranas que têm poucas opções de emprego. Assim configura-se um perfil de alunos que são, em sua maioria, oriundos de classes mais baixas, que veem no curso a opção de emprego, mesmo que com baixa remuneração. O relatório síntese da área divulgado pelo Inep após a realização de cada Enade, revelou que a média de renda familiar dos concluintes das licenciaturas é de até 1,5 salário mínimo; a maioria escolheu a profissão por vocação ou pela importância da profissão e mais de 70% quer trabalhar como professor concursado de escola pública (BRASIL, 2017d, 2017e). Os dois cursos analisados apresentaram resultados similares, dados estes que comprovam a configuração do perfil traçado do licenciado.

3- IES com CPC 3 a 5. E por que o CPC? Ao longo da tese foi apresentada a composição desse conceito, dado principalmente pela nota do Enade e, por isso, nem sempre reflexo do processo de ensino-aprendizagem do discente e da IES, já que a falta de comprometimento discente existe, como já relatado. Por outro lado, o CPC é um conceito atualizado trienalmente, que leva em consideração a visão do aluno acerca da IES e de todo o seu percurso formativo, por meio do preenchimento do questionário do estudante, e por isso não deve ser descartado. Ademais, o uso do Conceito de Curso (CC) que emana da visita *in loco*, mediada pelos instrumentos de avaliação, à primeira vista parecia ideal, contudo, o CC é dado apenas quando do pedido de autorização, do reconhecimento e às vezes da renovação, e se esta acontece *in loco*. Com isso, a maioria dos CCs consultados eram antigos e assim desconectados do marco regulatório analisado neste trabalho.

Convicta do uso do CPC, a pesquisa no sistema e-mec revelou que apenas uma licenciatura dentre as IES as quais se tem acesso, possui CPC 5, sendo pertencente à IES A e nenhum curso de Centro Universitário em atividade regular possui o conceito 2, como explicitado anteriormente. Mediante esse cenário, optou-se por curso com conceito 3, ofertado pela IES B.

Sendo assim, foram analisados dois Centros Universitários, um com curso de licenciatura com CPC 5 e outro com curso de licenciatura com CPC 3.

4- As IES precisavam ter alunos concluintes de cada curso para ser ter condições de analisar seu percurso formativo completo, e assim se ter respostas de quem de fato vivenciou a realidade institucional, por meio da aplicação de um *survey*.

Dessas mesmas IES, se fazia necessário ter acesso aos coordenadores dos cursos e aos diretores para participarem de uma entrevista. Entende-se que os coordenadores de curso trazem mais a visão operacional do curso, o contato com o dia a dia dos discentes, e os diretores, em nível estratégico trazem a visão das políticas institucionais. Essa configuração permite complementar as visões e ainda correlacionar as ações planejadas com as ações de fato implementadas na ótica dos discentes.

5- O contexto socioeconômico dos alunos das IES deveria ser similar a fim de possibilitar comparações.

Atendidas as condições, chegou-se a duas IES, sendo uma em Brasília- DF e outra em Salvador- BA, e partiu-se para o estudo exploratório.

Estando em capitais do país, sendo uma a capital federal e outra a capital do maior estado do nordeste e a quarta maior do país, as IES possuem características similares, sejam em sua localização sociogeográfica, isto é, em regiões periféricas das cidades, caracterizadas por um contingente populacional de classes C, D e E. Destaca-se neste ponto que as duas IES analisadas não fazem parte dos Grupos Educacionais que configuram os oligopólios do setor educacional⁴⁹.

⁴⁹ Os oligopólios educacionais são fusões de IES que formam conglomerados educacionais, com ênfase na financeirização das instituições de ensino superior, por grupos atrelados a grandes bancos de investimentos. Para Sguissardi, “novos contornos por meio da compra e venda de instituições de ensino, fusões formando grandes oligopólios e pela abertura de capital na bolsa de valores” (2008, p. 1012). Desde 2001 que o Brasil vem observando os movimentos de compra e venda de instituições, com negociação de ações na Bolsa de Valores. Sendo assim, os oligopólios se caracterizam por ser gerenciados por profissionais de mercado financeiro, que têm o foco na racionalização de custos e na otimização de recursos e tornar a IES lucrativa.

3.3 O ESTUDO EXPLORATÓRIO: PRINCIPAIS ASPECTOS DA EMPÍRIA

A partir da premissa de se buscar uma maior aproximação com o objeto a ser estudado, o estudo exploratório pautou-se no exame de repostas para “se” ou “como” as IES podem ser justas, a partir da comparação entre as repostas dadas pelos gestores em entrevistas e do uso de um *survey* com os alunos concluintes dos cursos selecionados em cada IES.

Como forma de testar a pesquisa foi realizado piloto dos questionários com ingressantes e concluintes do curso de Pedagogia⁵⁰ na IES A, nos quais foram necessários ajustes com relação à forma como algumas perguntas foram colocadas, mas limitando-se a questões de nível semântico, sem prejuízo aos objetivos macro dos questionários. Foram aplicados questionários presencialmente, com as turmas de 1º e 8º semestres (ingressantes e concluintes respectivamente), sendo 25 alunos ingressantes e 18 concluintes, e todos os alunos presentes responderam o questionário⁵¹.

A realização das entrevistas em profundidade com os diretores das IES como forma de comparar as ações realizadas pela IES com as possíveis lacunas existentes, na concepção dos alunos, para consolidação de uma IES Justa, também pode trazer respostas ao “porquê” ser Justa e o quanto a regulação interfere nesse processo e como o aluno pode ser afetado por esta justiça.

O estudo exploratório não prescindiu da correlação com as pesquisas bibliográficas e documentais, e em especial na análise da Lei do Sinaes, dos instrumentos de avaliação e dos documentos institucionais que muito importou para embasar o desenvolvimento das entrevistas e ampliar as possibilidades de análise correlacionadas, entre o empírico e o teórico.

3.3.1 Instâncias empíricas de coleta de dados

⁵⁰ Pelo mesmo motivo, a proposta original era trabalhar com o grupo de egressos do curso de Pedagogia em diferentes IES. Dada a dificuldade de respondentes aos questionários enviados, o universo foi alterado para cursos de licenciaturas de modo geral, sendo dois cursos selecionados, optando-se também por trabalhar com alunos concluintes.

⁵¹ Importa esclarecer que a turma de ingressantes é composta de alunos de outras licenciaturas, visto que os dois primeiros anos das licenciaturas na IES A têm turmas compartilhadas. Como se tratava de um piloto, não houve objeções quanto à aplicação de questionários nessa turma.

A coleta de dados foi sustentada em instâncias empíricas de pesquisa, inicialmente por uma vasta pesquisa bibliográfica relativa a autores que tratavam de justiça social, igualdade, reconhecimento, dentre temas correlatos, vertendo para a justiça na escola, assim como autores que tratam de políticas públicas em geral e políticas educacionais, em especial que trazem o tema do Sinaes. A pesquisa também se desenvolveu na esfera documental, das normativas do Sinaes, seus instrumentos de avaliação (institucional, de cursos e questionário do estudante Enade), chegando ao contexto da IES com seus PDIs e PPCs. Como isso, objetivou-se obter elementos para correlacionar teórica e criticamente as políticas de acesso e de regulação, suas implicações no contexto das IES, analisadas na possibilidade de contribuição com a justiça social. Essa pesquisa também dá embasamento à análise das políticas de avaliação na educação superior do país ao longo de sua história e como a sociedade vem validando essas políticas como indutoras de qualidade.

A fim de contribuir para o alcance dos objetivos da pesquisa, foi realizado um *survey* por meio eletrônico, a partir de um roteiro estruturado, com questões objetivas. O objetivo do uso dessa técnica é alcançar o número máximo possível de alunos entrevistados, a fim de dar maior credibilidade aos resultados. Optou-se por iniciar a pesquisa com essa técnica para, mediante a comparação entre os dados do grupo experimental (concluintes) e o grupo de controle (ingressantes), subsidiar o estudo de caso. Todavia, dada a inexistência de alunos ingressantes em ambas as IES analisadas, não foi possível compor o grupo de controle.

Por se tratar de um estudo referente à percepção, o tipo de questionário mais utilizado e conforme comum acordo entre teóricos, é a escala de Likert, na qual a entrevista dentro de uma escala variável emite sua percepção sobre um fato, mediante a discordância ou concordância. De acordo com Vieira e Dalmoro (2008, p. 2), “uma das decisões chaves na construção do questionário, especialmente no caso de questionários tipo Likert, recai sobre o número de categorias empregadas na escala de resposta”. O estudo destes autores demonstrou que a escala de três pontos é menos confiável e tem menor capacidade de demonstrar com precisão a opinião do entrevistado, mas foi considerada a escala mais fácil e veloz. A escala de cinco pontos teve, em média, a mesma precisão e mostrou-se mais fácil e mais rápida que a escala de sete pontos. Portanto, para este estudo a escala que se mostrou mais adequada para ser adotada foi a de cinco pontos.

Ainda, considerada a complexidade das análises a serem realizadas, se entende como necessário o uso de entrevistas em profundidade (semiestruturadas) com os diretores das IES analisadas⁵², com o objetivo de identificar como e por que as IES realizam as ações institucionais para serem justas, e ainda respaldar a construção de indicadores para o monitoramento de concluintes, um dos objetivos dessa tese.

A entrevista em profundidade é uma ferramenta que visa extrair respostas que mexam com a memória do participante, de maneira semiestruturada, que segundo Minayo (2009), traz a combinação de perguntas fechadas e abertas, e dá ao entrevistado a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada. Para tal, o roteiro de perguntas deve primar pela sequência do pensamento, que leve em conta a continuidade na conversação, e que faça sentido ao entrevistado. Por outro lado, essas perguntas devem permitir a interação do pesquisador com o entrevistado, e assim suscitar indagações, retomar questões e corrigir desvios, sem deixar de dar liberdade ao entrevistado de falar abertamente sobre o assunto elencado (GIL, 2002).

Nessas entrevistas, pautadas em tópicos guias que norteiam os entrevistados, estes têm a possibilidade de discorrer sobre o assunto em questão. Os tópicos devem ser previamente definidos, mas colocados em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. Esse tipo de entrevista permite que o entrevistador, quando considerar oportuno, direcione a discussão para o assunto que interessa. Assim, deve fazer perguntas adicionais, em vista de elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista no caso de o entrevistado ter “fugido” ao tema proposto. Dessa maneira, o entrevistador pode delimitar o volume das informações e direcionar o tema.

Pode-se ainda adicionar às vantagens do uso da entrevista a possibilidade de uma maior abertura e proximidade entre o entrevistador e o entrevistado, fazendo o uso da técnica de *rapport*, a fim de conquistar confiança e segurança. Isso permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados. Considerando-se que os aspectos subjetivos que envolvem as expectativas de um egresso da educação superior são muitos, entende-se que esse tipo de entrevista é pertinente. Assim,

⁵² Coordenadores de curso e Reitores.

aspectos como a satisfação e as expectativas criadas com a conclusão do curso são consideradas nesta pesquisa.

Desse modo, este tipo de entrevista contribui na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes, que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa. Essas entrevistas podem trazer subsídios para a análise das políticas públicas de acesso e regulação e da perspectiva da formação integral dos concluintes.

O uso dessas instâncias empíricas foi motivado pela sua configuração entre os que moldam as ações das IES – os moldadores – e os moldados – que são reflexo das técnicas do Sinaes na realidade institucional. Dessa maneira, obteve-se a seguinte configuração:

Quadro 3: Instâncias empíricas moldadoras de ações institucionais e os moldados

| MOLDADORES | MOLDADOS |
|--|-----------------|
| Lei do Sinaes | PDI |
| Instrumento de avaliação de cursos | PPC |
| Instrumento de avaliação institucional | Gestores |
| Questionário do Estudante Enade | Concluintes |

Fonte: Elaborado pela autora.

A Lei do Sinaes por ser o documento que norteia a avaliação em si, tem em seus artigos as diretrizes macro para as ações do Estado, assim como das IES, e por isso é instrumento de coleta de dados essencial. Da mesma maneira, os instrumentos de avaliação institucional e de cursos indicam objetivamente os atributos para se ter qualidade nos eixos/dimensões avaliativas. Por fim, como moldadores está também o questionário do Estudante do Enade que tem por objetivo caracterizar o perfil socioeconômico dos estudantes, como também o contexto do seu processo formativo e correlacioná-lo com os resultados dos alunos concluintes do Exame. Assim, com a análise do questionário objetiva-se avaliar se as questões colocadas aos alunos respondentes possuem elementos que apontem um alinhamento aos indicadores de justiça social, na perspectiva de avaliar a qualidade das IES, sob essa ótica.

Nas instâncias moldadas, o PDI e o PPC são reflexo dos instrumentos de avaliação institucional e de cursos, respectivamente, pois buscam evidenciar nesses Planos os indicadores de qualidade contidos nos instrumentos. O questionário dos alunos concluintes e a entrevista com os gestores também são instâncias empíricas moldadas na medida em que podem refletir a moldagem das ações institucionais pela regulação.

Com o uso dessas instâncias empíricas de coleta de dados, seguiu-se para a sua análise por meio da análise de conteúdo, como visto na seção seguinte.

3.4 O PORQUÊ DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Para a análise dos dados colhidos, mesmo os resultados quantitativos (como o caso do *survey*), se fez o uso de uma análise de forma qualitativa, recorrendo-se a um conjunto de procedimentos que visam organizar os dados, a fim de que revelem a percepção do grupo de concluintes com o foco da pesquisa em pauta. Toma-se a afirmação de Bauer, Gaskell e Allum (2000), segundo os quais, não há quantificação sem qualificação. Isso implica em categorizar o mundo social para poder mensurá-lo e afirmar quantos e quais indivíduos pertencem a determinada categoria. Os autores ainda consideram que não há análise estatística sem interpretação. A partir de uma leitura dos resultados quantificáveis, com o uso de software específico⁵³, esses dados foram analisados e serviram de respaldo para a comparação com os depoimentos emanados das entrevistas e dos textos dos documentos institucionais.

Em paralelo os depoimentos das entrevistas com os gestores foram ordenados e categorizados, a partir do destaque de temas ou padrões recorrentes, pautados nas categorias estabelecidas. Com isso, a hipótese da pesquisa pode ser confirmada ou refutada, a partir das entrevistas realizadas, de sua transcrição e categorização, com base na análise de conteúdo de Bardin (2006). Segundo a autora, a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, com procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, que levem à inferência de conhecimentos relativos às condições nas quais os textos foram produzidos. A autora ainda estabeleceu a necessidade de se organizar o material a

⁵³ *Google Forms*.

ser analisado, definir categorias, orientadas pelas hipóteses e referenciais teóricos e tratar os resultados com uma análise reflexiva e crítica.

A opção pela análise de conteúdo com base na categorização (BARDIN, 2006) para analisar os resultados da entrevista apresenta-se como a melhor alternativa para estudar as opiniões, os valores e atitudes dos educandos sobre a qualidade da educação das IES.

O *corpus* do texto precisa ser categorizado em função dos objetivos da pesquisa, e a partir da construção de um sistema de categorias de análise, estabelecer a natureza de cada categoria e os tipos variáveis de códigos ou subcategorias (BAUER, 2000). Nesse direcionamento, se tem a capacidade de compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.

Segundo Bauer (2000) a análise de conteúdo, por ser uma análise social, permite a produção de inferências sobre um texto focal para o contexto social, de forma objetivada. Esse método de análise, quando realizado de maneira transeccional, possibilita a comparação de textos em diferentes contextos.

3.4.1 Categorias de análise

As categorias aqui postas foram configuradas *a priori*, fruto da revisão bibliográfica sobre o tema justiça social e seus desdobramentos na educação superior, chegando-se ao macroconceito da IES Justa, o qual configurou-se em duas categorias de análise. Da influência na regulação na indução da qualidade da IES e, conseqüentemente, de uma contribuição para a justiça social, tomou-se o macroconceito de Regulação na Educação com a indicação também de duas categorias. Desde a concepção do projeto da tese, houve abertura para a concepção de novas categorias, *a posteriori*, emanadas das entrevistas com os diretores. Entretanto, constatou-se que as categorias propostas foram suficientes para alinhar a análise do conteúdo dos questionários, da lei do Sinaes, dos instrumentos de avaliação e das entrevistas.

Como forma de estruturar a análise de conteúdo, a partir de cada categoria estabelecida, foram construídos indicadores capazes de alcançar a empiria e com isso facilitar o entendimento dos dados coletados.

Importa também esclarecer que as categorias da Regulação na Educação foram utilizadas para análise da entrevista com os diretores e na Lei do Sinaes. Com as categorias da IES Justa, optou-se por utilizá-las além da Lei do Sinaes e da entrevista, no PPC e PDI, nos instrumentos de avaliação e nos questionários Enade e no questionário com os discentes.

Assim, seguem as categorias e seus indicadores nas quais se retoma brevemente o porquê da escolha de cada uma para o desenvolvimento da tese.

3.4.1.1 Categorias para a IES Justa

A) Categoria 1 – Igualdade e reconhecimento para a justiça social: a importância da discriminação positiva

A base para a justiça social está pautada, de acordo com Dubet (2002, 2015), na igualdade, seja de posições, na qual a sociedade está redistribuída equitativamente em todas as posições sociais, em função dos projetos e dos méritos dos indivíduos; e sobre igualdade de oportunidades, na qual a desigualdade entre as diferentes posições sociais está reduzida, por meio da luta contra as discriminações que perturbariam uma competição em que os indivíduos iguais no ponto de partida ocupariam posições hierárquicas.

Por meio da igualdade se tem base para o enfrentamento das desigualdades sociais, o respeito à diversidade e ao reconhecimento. Ser reconhecido, de acordo com Fraser (2002), está relacionado à igualdade quando se luta por representatividade, por respeito à identidade, contra as formas de subordinação, de dominação cultural e desrespeito. A justiça social permeada pela igualdade e pelo reconhecimento está embasada na valorização positiva da diversidade, da convivência cooperativa com o diverso, com o diferente.

Esta desigualdade precisa ser reconhecida, e para obter mais justiça na escola, é preciso que as desigualdades reais sejam levadas em conta e que se procure compensá-las (DUBET, 2004a). Esse é o princípio da discriminação positiva. Assim, se faz necessária a introdução de mecanismos compensatórios eficazes, centrados nos alunos e em seu trabalho; a escola é justa e igualitária quando ela faz uma oferta desigual (inigualitária) aos grupos e aos indivíduos fundamentalmente desiguais. As

deficiências dos mais fracos precisam ser compensadas com o uso de estudos dirigidos, atividades esportivas e culturais, estabilidade e qualidade das equipes educacionais, preparação específica para concursos e exames.

Ainda de acordo com o autor, para que os sistemas escolares sejam igualitários, é necessário que o projeto político-pedagógico preveja e implemente uma pedagogia individualizada no trabalho com os alunos. A homogeneidade da formação marginaliza aqueles que carregam dificuldades de base e assim, com o mero uso da meritocracia as desigualdades são legitimadas. “Reunir os melhores de um lado e os mais fracos do outro pode aumentar as distâncias e baixar o nível médio, pois, nesse caso, os mais fracos progredem particularmente pouco” (DUBET, 2012, p. 40).

Na educação superior privada, que lida com uma diversidade de origem e de formação na educação básica, aplicar o princípio da discriminação positiva é imprescindível para garantir a permanência do aluno na IES. Sendo assim, o acolhimento, a oferta de cursos de nivelamento, apoio psicopedagógico, cursos de extensão, recuperações paralelas, estudos dirigidos, grupos de pesquisa, dentre outras, são ferramentas que podem contribuir para uma maior igualdade e justiça social.

Entende-se que o percurso discente no ambiente acadêmico é capaz de propiciar o desenvolvimento dessas premissas, na medida em que a diversidade é inerente a esse espaço, quando convivem pessoas com diferentes origens, crenças e expectativas. Nesse sentido, a igualdade e o reconhecimento em uma IES advêm de ações pautadas no Respeito Mútuo, em Ações Afirmativas e Colaborativas, de Respeito à Diversidade e aos Direitos Humanos, no Estímulo à Cooperação, em Ações de Acolhimento, Apoio Financeiro, Apoio Psicopedagógico, Programas de Nivelamento, Políticas de Acesso Democrático, que aqui figuram como indicadores para esta categoria.

B) Categoria 2 - Influência da formação integral na qualificação do aluno para o mundo do trabalho

A promoção da justiça social preconiza a igualdade de oportunidades (RAWLS, 2003) como também igualdade de posições (DUBET, 2008, 2011a, 2012). Alcançar essa igualdade perpassa pela possibilidade de acessar cargos e posições sociais em

iguais condições e, para tanto, “os diplomas precisam ter eficácia e garantir a possibilidade de mobilidade social àqueles que os possuem” (DUBET, 2008, p. 215). Dessa maneira, o aluno precisa de uma formação que seja capaz de garantir a aquisição de competências e habilidades em consonância com as DCNs do curso, que reflitam as demandas do mundo do trabalho, acerca do empreendedorismo, da inovação, como também da ética e da inteligência emocional e de desenvolver o pensamento reflexivo, contextualizado e crítico, que o faz reivindicar seus direitos e acatar seus deveres.

Conhecer direitos, deveres e ser livre parte de um processo de conscientização da cidadania, mediante o processo de socialização na comunidade e especialmente no ambiente escolar. À luz desse papel, cabe à escola, desde as bases históricas da criação da universidade, dotar o aluno desse pensamento reflexivo, contextualizado e crítico, que o faz reivindicar seus direitos e acatar seus deveres. Sendo assim, essa categoria de análise pode ser definida a partir da combinação de políticas, projetos e ações no campo empírico do objeto de estudo, que reflitam aspectos relacionados à formação do egresso, dotado de uma consciência cidadã, crítica e criativa, que tenha visão de mundo e um pensamento reflexivo, com autonomia, sem perder de vista as competências técnicas necessárias ao exercício da profissão.

Insta salientar como um dos princípios para a promoção de justiça social, de acordo com Rawls (2002) e Sen (2010), na qualidade de pessoas livres, as pessoas são capazes de entender o que é bom para si, dentro de um esquema de cumprimento de deveres e reivindicação de direitos legítimos. Sendo assim, ser livre implica em ter liberdade de pensamento e de consciência, liberdade política, de associação, de integridade e as liberdades abarcadas pelo Estado de Direito.

Ademais, a empregabilidade, almejada por quem está na educação superior, se coloca como um desafio, diante da massificação dos diplomas ou dos chamados “diplomas fracos”, que dificultam a inserção do egresso em profissões mais seletivas e com maior possibilidade de contribuição para a mobilidade social. Essa afirmação ratifica a importância de as IES buscarem uma sólida formação, capaz de estreitar positivamente os vínculos entre formação e emprego. Esses vínculos são complexos já que diferentes variáveis interferem na empregabilidade, como a situação do mercado de trabalho ou da demografia e da própria formação escolar que, por vezes, não contribui para desenvolver as competências acadêmicas.

No contexto das IES analisadas, essa categoria se configura em indicadores na sua relação com o desenvolvimento de habilidades e competências, do empreendedorismo, da criatividade e da inovação, assim como no Estímulo à autonomia, à Liberdade de pensamento e de expressão, ao Pensamento crítico e reflexivo que com isso conformam uma Formação integral e uma maior chance de empregabilidade.

3.4.1.2 Categorias para a Regulação na Educação Superior

C) Categoria 3 – Moldagem efetiva do Sinaes na IES

As relações entre as IES, a sociedade e o indivíduo na sua experiência são moldadas por meio da política. A regulação é a forma de controle do Estado para o alcance de metas dentro de suas políticas. A educação, assim, é regulada com vistas ao alcance das metas do PNE, e especialmente da garantia de qualidade no processo formativo. Materializada no Sinaes, é fato que a regulação molda o funcionamento da IES. A estruturação e premissas do PDI com os eixos avaliativos, o alinhamento do PPC às DCNs e às dimensões avaliativas do Sinaes, indicam um alinhamento institucional ao que se propõe a regulação.

O uso desse arcabouço instrumental, dado pelas diretrizes do Sinaes, quando aplicadas no dia a dia da IES, gera consequências diretas na concepção do currículo dos cursos, na valorização do corpo docente, na articulação de ensino, pesquisa e extensão, dentre outros indicadores de qualidade. Isto posto, os conceitos institucionais estabelecidos pelo MEC tendem a ser positivos, e tornam-se ferramentas de marketing na atração de alunos, dado o reconhecimento do mercado.

Além disso, na medida em que se constrói políticas e se as implementa, em consonância com os objetivos, perfil do egresso, com o desenvolvimento de competências e habilidades das DCNs, como também dos conteúdos curriculares propostos pelos instrumentos de avaliação de curso, tem-se a possibilidade de dotar o aluno de uma formação integral.

Retoma-se com essa categoria, como hipótese defendida, que ao se fazer o uso adequado dos indicadores de qualidade do Sinaes, a IES pode levar o egresso

ao alcance da justiça social⁵⁴. Toma-se, assim, como indicadores para esta categoria a Formação integral, alinhamento às dimensões avaliativas do Sinaes, e a conformação de Conceitos Positivos da IES que levam a um Reconhecimento no Mercado.

D) Categoria 4 – Dissonância das ações institucionais com os eixos avaliativos do Sinaes

Essa categoria mostra-se como a antítese da categoria 3, visto que as IES também podem não seguir os indicadores de qualidade do Sinaes, seja na concepção de seus documentos institucionais e/ou, principalmente, não os implementar. Esse cenário ocorre por fatores relacionados às dificuldades com a sustentabilidade financeira das IES, seja por má gestão ou por baixa demanda de alunos, como também pela mudança no perfil institucional, como por transferência de mantidas (a exemplo de IES antes familiares passarem a integrar oligopólios educacionais, que requer processos de adaptação no funcionamento administrativo e acadêmico-pedagógico ou pelo foco com a obtenção de lucro em detrimento da qualidade. De acordo com Santos, Guimarães-Iosif e Chaves (2013), a educação por meio dos oligopólios transforma os universitários em clientes consumidores, reproduzem práticas instrumentais e utilitaristas distanciando-se das reflexões críticas e emancipatórias, e ainda, desvalorizam o docente que perde a sua autonomia e passa a ser controlado e “uniformizado” segundo os critérios de produtividade.

Essa dissonância tem consequências objetivas no funcionamento da IES dado que as avaliações institucionais tendem a ser negativas e os processos de supervisão passam a vigorar seguindo as normativas do Sinaes. Conceitos negativos nos atos regulatórios geram abertura de procedimentos saneadores, em um primeiro momento, e caso não sejam resolvidos, implicam em procedimentos sancionadores que vão desde a suspensão de oferta de vestibulares, até o fechamento definitivo da IES (BRASIL, 2017a).

Como uma outra consequência dos conceitos negativos, o descrédito da instituição no mercado é fato. Dado o número de instituições e da oferta de vagas no setor privado, os critérios de seleção dos propensos alunos incluem conceitos

⁵⁴ Como defendido por esta autora, os mecanismos para a escola justa estão relacionados à democratização do acesso, à socialização no ambiente escolar e à indução da qualidade pela regulação, sendo este último objeto de análise da tese.

positivos no MEC⁵⁵. Uma IES sem o “selo de qualidade” do MEC tende a ter menor demanda de novos alunos, assim como a permanência de veteranos que solicitam transferência para IES com conceitos melhores.

Importa estabelecer esta categoria para o entendimento de que a regulação tem seu viés punitivo e, com isso, seguir as diretrizes é uma forma de estar em consonância com as normas e garantir o funcionamento das IES. Não é à toa que 63,77% das IES ficaram com IGC 3, isto é, satisfatório, no ano de 2019 (BRASIL, 2020b), confirmando assim a busca pelo alinhamento com o Sinaes, mesmo que não seja em sua integralidade. Esta categoria, nesse sentido se converte em indicadores relacionados ao Conceitos Negativos, que levam a Descrédito no Mercado e por vezes a Procedimentos Punitivos.

O quadro a seguir sintetiza as categorias de análise e seus indicadores.

Quadro 4: Categoria x Indicadores

| Categoria | Indicadores |
|---|--|
| Igualdade e reconhecimento para a justiça social: Importância da discriminação positiva | <ul style="list-style-type: none"> - Ações afirmativas - Estímulo à cooperação - Respeito à diversidade - Acolhimento - Apoio Financeiro - Apoio Psicopedagógico - Nivelamento - Políticas de acesso |
| Influência da formação integral na qualificação do aluno para o mundo do trabalho | <ul style="list-style-type: none"> - Competências e Habilidades - Empreendedorismo - Criatividade - Inovação - Formação Integral - Estímulo à autonomia - Liberdade de pensamento e de expressão - Pensamento crítico e reflexivo - Empregabilidade |
| Moldagem efetiva do Sinaes na IES | <ul style="list-style-type: none"> - Formação integral - Conceitos positivos - Reconhecimento de mercado - Dimensões avaliativas do Sinaes |
| Dissonância das ações institucionais com os eixos avaliativos do Sinaes | <ul style="list-style-type: none"> - Conceitos negativos - Procedimentos punitivos - Descrédito |

Fonte: elaborado pela autora.

⁵⁵ Sites como Guia do Estudante, Educa mais Brasil, Pra valer, dentre outros, fazem a divulgação do conceito MEC como diferencial institucional.

Pretendeu-se, com esse desenho metodológico, defender a tese proposta, atingir o objetivo da pesquisa e torná-la mais um instrumento para a crítica social, consistente e bem fundamentado.

CAPÍTULO 4 - O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO: DA CONCEPÇÃO DA POLÍTICA A MATERIALIZAÇÃO DA LEI

O presente capítulo tem por objetivo apresentar os resultados da pesquisa empírica pautada na análise do Sinaes, enquanto materialização de uma política regulatória da educação superior, de sua Lei e dos documentos. Como apresentado no capítulo metodológico, as instâncias empíricas selecionadas para serem analisadas foram definidos a partir de sua relação com as categorias encontradas e os indicadores delas emanados e divididos entre moldadores e moldados.

Sendo assim, a primeira está centrada na análise do Sinaes enquanto técnica da regulação⁵⁶, correlacionando o NIH e os instrumentos de políticas com a política educacional de regulação estabelecida. Em seguida, foi analisada a Lei do Sinaes (10.861/2004) e seus instrumentos, moldadores de justiça com base na categorias e indicadores de justiça social.

4.1 O SINAES SOB AS LENTES TEÓRICAS DO NIH

O estudo do Sinaes foi estruturado em três dimensões que contemplam as proposições de Skocpol (1995b): na trajetória histórica, no papel das instituições e no papel dos atores.

4.1.1 A concepção histórica do Sinaes: por uma política de regulação e avaliação para a educação superior no Brasil

Ao iniciar a análise do Sinaes, partimos do entendimento acerca das influências da trajetória histórica de outras políticas educacionais, se houve ruptura com essas políticas ou processo de continuidade das mesmas e quais rearranjos foram promovidos na concepção da política para sua atual configuração.

⁵⁶ No item 1.2 se esclarece que a avaliação é um instrumento da regulação. Por isso, o Estado-avaliador é aquele que regula usando diferentes mecanismos de avaliação. Na educação superior brasileira, esse Estado se conformou de maneira mais evidente, a partir da segunda metade da década de 1990 (AFONSO, 2001, 2013; BARREYRO; ROTHEN, 2007, 2008).

O contexto que influenciou a construção do Sinaes foi pautado em relações complexas, especialmente em função dos reflexos dos processos da globalização, assim como das relações da educação com o ‘mundo produtivo’. Por outro lado, a regulação enquanto produto de políticas neoliberais que terminam por tirar do Estado o papel de único provedor de bens sociais, como o caso da educação, tem na história do país um campo marcado por discussão entre o público e o privado.

A educação, enquanto bem público, só foi colocada nas leis do País em 1961 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), quando até então, mesmo sendo ofertado pelo Estado, o ensino não era gratuito. A iniciativa privada, especialmente as confessionais, desde a chegada dos jesuítas no século XVI, já tinham direito de ofertar cursos em nível básico, ficando a educação superior, até a independência⁵⁷, ainda vinculada a Portugal como forma de não criar uma identidade nacional brasileira. Só em 1920, que a universidade, tardiamente, figurou-se no país, focada no ensino, e em um processo de trocas e intercâmbio docentes com outros países, se trouxe a partir da década de 1940 o tripé do ensino, pesquisa e extensão. Todavia, essa articulação foi limitada pelo tecnicismo acadêmico, pujante nos anos 1960, que focava em treinar a força de trabalho.

Esse breve histórico introduz o campo das políticas educacionais de regulação, pois avaliar IES e a preocupação com a qualidade é algo recente no país, visto que o Estado se alijava desse papel. Na LDB de 1961, a “regulação” era dada pelo Conselho Nacional de Educação, que tinha o poder de “aprovar (ou vetar) os estatutos dos estabelecimentos de ensino superior, reconhecer (ou não) seus cursos e, em decorrência, conceder (ou não) os privilégios pretendidos pelos diplomados” (CUNHA, 2007, p. 97). Não havia menção a princípios de qualidade.

As políticas de avaliação no Governo Militar tiveram como finalidade diagnosticar e preparar o cenário para a Reforma Universitária, criada com a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que representou para a iniciativa privada um momento de expansão, dada a instituição do financiamento estudantil, por meio do crédito educativo (relatado no capítulo 1), instituindo o vestibular classificatório e assim resolvendo o problema de acesso a vagas, criação de condições jurídico-institucionais, como também enfraquecendo a universidade pública, com a

⁵⁷ Em 1808, a criação de curso de Medicina da Bahia e de formação de oficiais militares em Minas Gerais, iniciou o processo de abertura para o ensino superior.

estagnação no número de vagas e cursos e fragmentação do trabalho docente. Nesse sentido,

A Reforma, ainda que não tornasse isso explícito, também tinha objetivos no campo pedagógico-ideológico. A extinção das cátedras, a criação do sistema de créditos e semestres, por exemplo, diluía o poder e agremiação de professores e alunos, afinal, eram tempos de regime ditatorial militar, e a universidade era um dos redutos de resistência que precisava ser combatido e vigiado. (TEIXEIRA JÚNIOR; RIOS, 2017, p. 794).

Na década de 1970, a educação passou a fazer parte do Programa de Ação Econômica do governo, e por isso houve um incentivo ao aumento da oferta do ensino superior, inclusive com investimentos de recursos em torno de 5% do Produto Interno Bruto (PIB) para as universidades e estabelecimentos isolados, destes sendo 39% para IES privadas, 4% dos recursos da União para bolsas e residências (bolsas apenas para cursos prioritários – Medicina e Tecnologias). (TEIXEIRA, 1989).

Entre as décadas de 1980 e 1990, três experiências de avaliação foram construídas, sendo o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), em 1993, que não chegou a ser implementado, visto que trazia consigo as disputas internas no MEC quanto a quem caberia realizar a avaliação (BARREYRO; ROTHEN, 2008). Em seguida, foi criada a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior (CNRES), em 1985, como marco da redemocratização. O relatório da Comissão destacou que a autonomia universitária seria dada pelo desempenho das instituições, avaliadas por pares, que embasaria a criação de “um sistema meritocrático que nortearia o financiamento estatal da educação superior” (BARREYRO; ROTHEN, 2008, p. 141). Tinha-se evidente os primeiros sinais da acreditação. Em 1986, a partir do relatório da CNRES, foi criado o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (Geres), que trouxe como destaque a vinculação da avaliação como controle de qualidade de desempenho na educação pública e no sistema privado, e o próprio mercado faria a regulação.

No Geres foi produzido um relatório, dois anteprojetos de Lei, que só foram implementados com a criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) em 1993, com a finalidade de repensar a educação superior como um todo, especialmente em relação a um processo avaliativo nas universidades brasileiras.

O princípio fundamental do PAIUB era a participação efetiva de todos os membros da instituição. No documento base esse princípio foi assim explicitado: aceitação ou conscientização da necessidade de avaliação por todos os segmentos envolvidos; reconhecimento da legitimidade e pertinência dos princípios norteadores e dos critérios a serem adotados; envolvimento direto de todos os segmentos da comunidade acadêmica na sua execução e na implementação de medidas para melhoria do desempenho institucional. (ROTHEN, 2006, p. 121-122).

Assumindo o Ministério da Educação, o então ministro Paulo Renato, em 1995, implantou o Exame Nacional de Cursos (ENC), o “Provão que perdurou até 2003 e se utilizava do desempenho dos estudantes em uma prova de conhecimentos relativos aos seus cursos para avaliá-los. Sai-se de um perfil de avaliação emancipatória para uma avaliação de caráter mais regulatório (ROTHEN, 2006). Nesse mesmo período, foi instituída a Avaliação das Condições de Ensino (ACE), com instrumentos para regular as IES, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que iniciou o processo de visitas *in loco* às Instituições de ensino com a chamada de docentes de todo o país para avaliarem os cursos de suas respectivas áreas; avaliava-se o projeto pedagógico, corpo docente (titulação, experiência acadêmica, profissional e publicações), infraestrutura e a biblioteca. Com isso, o Estado podia deliberar sobre a possibilidade de autorização de novos cursos e reconhecê-los. Posteriormente, foram estabelecidas leis que regulamentaram os critérios de autorização, credenciamento, reconhecimento e supervisão das instituições privadas para o seu funcionamento, reafirmando o papel avaliador do Estado.

Para Teixeira Júnior e Rios (2017) as avaliações tinham o caráter “eventual e fotográfico”, de diagnóstico do ensino superior no país. Esse diagnóstico era necessário para controlar especialmente a expansão da educação superior, reforçada pela LDB de 1996, ao colocar o ensino como livre à iniciativa privada, vinculou a sua oferta à adequação aos atos avaliativos, e regulamentou a avaliação como política nacional, enfatizando o rendimento escolar como indicador de qualidade. Assim, a ACE, juntamente com o ENC (Provão), Censo da Educação Superior e a Avaliação Institucional, compunham o sistema de avaliação da educação superior no país à época.

Veja-se que nesse momento a avaliação está completamente atrelada ao processo regulatório, algo tipicamente brasileiro. Embora, mundo afora, os países estivessem a criar agências de acreditação, que faziam avaliações de cursos e instituições para atestar o nível de qualidade, sem necessariamente seu resultado dizer respeito ao *status* legal do curso ou da IES, o Brasil

caminhava para um processo mais legalista. (FRANCO, 2012, p. 11).

Esse contexto de privatização é marcado pelas relações de ‘colonização’ ou do neocolonialismo (pós Segunda Guerra Mundial) que, segundo afirmam Bowe, Ball e Gold (1992), no mundo educacional são relações pautadas nos ‘empréstimos’ de reformas no contexto empresarial a fim de proporcionar uma maior performatividade e mercantilizar a educação. Tavares (2013) afirma que essas agências internacionais atuam como financiadoras de projetos educacionais, assim como trabalham como consultores técnicos, a exemplo do Banco Mundial e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A educação torna-se uma “mercadoria vinculada aos interesses econômicos nacionais e internacionais” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 118).

Materializado no governo FHC, que incentivou a abertura do setor à iniciativa privada, e que teve no governo Lula o seu ápice, o cenário do ensino superior do país mudou, tanto em relação ao número de alunos, quanto ao crescimento no número de vagas e conseqüente aumento da concorrência. Essa abertura gerou a necessidade de uma reestruturação do Estado, a fim de se alinhar aos princípios da boa governança estabelecidos pelo Banco Mundial, com o uso eficiente e eficaz dos recursos humanos e materiais e diluição da ação do Estado que se limita a tais aspectos regulatórios e de estabelecimento de ‘regras do jogo’ estáveis (MELO, 2009). A regulação tornou-se, assim, um campo marcado por relações de poder entre o Estado e as Instituições de Educação Superior.

O significativo e rápido crescimento do número de instituições e cursos de natureza privada, de diversas configurações e distintos níveis de qualidade, foi a resposta à forte pressão social por mais oportunidades de matrículas e pela abertura de cursos ajustados às novas demandas da economia. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 201).

Para Schmitz, Argollo e Tenório (2009) a nova governança pública toma a avaliação, iniciada e/ou realizada pelo Estado, não apenas como um instrumento de controle e de levantamento de dados de resultados finais, mas também como elemento da gestão. Uma gestão em rede que integra diferentes atores, como o setor privado, o terceiro setor e culmina em concorrência, negociação, como ilustrado na figura a seguir.



Fonte: Schmitz, Argollo e Tenório (2009) adaptado de Kissler e Heidemann (2006)

Com base nesse novo contexto de governança pública que prima pela lógica da responsabilização (*accountability*) a IES deve prestar contas com o Estado, que exerce função de regulador, isto é, Estado-avaliador, nesse sentido, configurada por meio de uma avaliação de desempenho.

Accountability na educação se trata de constituir mecanismos de regulação calcados em saberes que possibilitem avaliação de resultados de aprendizagens estabelecidas e previamente denotadas nas diretrizes curriculares, além de garantir o controle do processo que se refere aos padrões de qualidade. (PAULA, 2019, p. 62-63).

No Plano Nacional de Avaliação (PNE) 2001-2010 a avaliação foi colocada como central no acompanhamento das metas propostas, por meio da criação de um Sistema Nacional de Avaliação (BRASIL, 2001). Por consequência, a Comissão Especial de Avaliação (CEA) foi criada em 2003, a fim de analisar e propor elementos para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior, em especial, uma revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados (BRASIL, 2003). Como parte das análises dos programas de avaliação vigentes, uma das principais fragilidades constatadas do Provão foi seu caráter estático e fragmentário, na medida em que era um “instrumento aplicado num único momento e se limitava a estabelecer a qualidade dos cursos tomando como matéria os desempenhos estudantis em uma prova” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 208).

Destaca-se que o CEA definiu que a concepção da avaliação deveria estar “na preocupação com a tomada de consciência sobre a instituição, conseguida pela

participação coletiva em todo o processo, o que lhe outorga caráter formativo e de aperfeiçoamento individual e institucional” (BARREYRO; ROTHEN, 2006, p. 960). Nesse sentido, a autoavaliação deveria ter destaque e ser complementada com as observações das visitas *in loco*. Outro ponto emanado do CEA foi o Processo de Avaliação Integrado do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (Paideia), um exame que seria aplicado a uma amostra de alunos de segundo e do último ano das instituições, a fim de “analisar os processos educativos em cada área de conhecimento, além de informações estatísticas coletadas regularmente pelo MEC” (BARREYRO; ROTHEN, 2006, p. 961). Por fim, de posse desses dados, a cada IES avaliada seria feito um relatório final, remetido à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), como órgão responsável pela coordenação e execução das avaliações.

Do relatório da CEA, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (Sinape), pela MP nº 147/03, com a finalidade de “avaliar a capacidade institucional, o processo de ensino e produção do conhecimento, o processo de aprendizagem e a responsabilidade social das instituições de ensino superior avaliadas” (BRASIL, 2003). O Sinape serviu de base para a concepção do Sinaes, especialmente na instituição do tripé avaliativo de avaliação institucional, avaliação de curso e exame de desempenho.

O conjunto dessas propostas de avaliação apresentaram entre si continuidades, semelhanças e alguns ajustes, inerentes ao confronto de posições entre seus autores. Dentro da concepção do *path dependence*, toma-se que o Sinaes, instituído em 2004, por meio da promulgação da Lei do Sinaes, “inclui algumas experiências anteriores de avaliação, metamorfoseadas: avaliação institucional, derivada do PAIUB, avaliação de cursos derivada da ACE, e o Enade, derivado do Provão” (BARREYRO; ROBERT, 2007, p. 144). Ainda segundo os autores,

O breve apanhado realizado até aqui mostra a persistência de duas concepções de avaliação: a do PAIUB e a do ENC-Provão e suas metamorfoses. Assim, coexistem na Lei n. 10.861/04 a visão formativa/emancipatória do PAIUB – recuperada pela CEA na proposta de autoavaliação (sic) – e a de controle, aferição de produto do ENC-Provão (BARREYRO; ROBERT, 2006, p. 967).

Ainda na perspectiva das relações de dependência entre as políticas, completa-se alguns pontos com outras avaliações⁵⁸:

- a) a avaliação precisava ser emancipatória, emanada da Instituição, como entendido pela CEA;
- b) ao mesmo tempo, o Estado deve ser agente de controle, como entendido no Paiub;
- c) o papel da Conaes de executor da avaliação foi repassado ao Inep e coube apenas o papel de coordenação e supervisão do Sinaes;
- d) a avaliação de desempenho de estudantes como pretendia no Paideia, enquanto instrumento de avaliação, foi desvirtuada e o Enade tornou-se um dos componentes do Sinaes e seu ponto focal;
- e) o corpo docente em seu conjunto de informações, será base para a avaliação do processo de ensino, como estava previsto na ACE;
- f) os resultados das avaliações deveriam ser expressos em conceitos de modo a não gerar rankings como aconteceu no ENC-Provão⁵⁹;
- g) a visita *in loco* originada na ACE foi mantida por trazer o “olhar” externo e qualificado para dentro da IES;
- h) faltava um olhar interno, uma autoavaliação que foi proposta no relatório CEA.

Dessa maneira, o Sinaes foi criado por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, visto como uma oportunidade para a implementação de uma política de Estado, capaz de respeitar a diversidade do sistema de educação superior brasileiro, torná-lo compatível com as exigências de qualidade, relevância social e autonomia, orientado para formar cidadãos profissional e cientificamente comprometidos com um projeto social para o país” (GRIBOSKI; PEIXOTO; DA HORA, 2018, p. 183). Para Venturini e Silva (2012) o Sinaes consagrou o Estado avaliador, com a incumbência de avaliar o serviço ofertado pelas IES e verificar o desempenho dos alunos, por meio da avaliação.

Um objetivo importante na concepção original do SINAES, coerente com a idéia (sic) de sistema, é a articulação entre a avaliação e a regulação. Com base nos resultados globais da avaliação, e não em um único instrumento, a regulação seria mais confiável, fundamentada e eficaz do ponto de vista da

⁵⁸ Elaborado pela autora, com base em Sobrinho (2010); Brasil (2003)

⁵⁹ Todavia a concepção do Conceito Preliminar de Curso (CPC) e do Índice Geral de Cursos (IGC) em 2008, terminaram por gerar rankings e uma mercadorização das avaliações da IES.

relevância social e da pertinência essenciais à construção da qualidade do sistema de educação superior. Realizando-se como um sistema coerente, a avaliação poderia efetivamente contribuir para o alcance dos objetivos da política de Educação Superior. Por isso, o SINAES propôs-se como política de Estado, e não simplesmente de um governo, na perspectiva da construção de um sistema. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 208).

Com a dependência e rupturas das outras políticas, o Sinaes configurou-se como um reflexo do anseio de uma gama de atores com interesses diversos para o setor educacional. O principal ponto de discussão para sua moldagem estava no “papel que a avaliação da educação superior deve cumprir: a formação/emancipação ou a regulação/controle” (ROTHEN, 2006, p. 135). Isso implica em uma disputa por mais autonomia, sendo o campo ideal para a implantação de cursos, vagas e currículos livres, e por outro lado a possibilidade de crescimento sem controle e indicadores mínimos de qualidade no caso das IES privadas.

Dada a sua trajetória histórica, o Sinaes estava inserido também em um contexto legal normativo, delineado por uma gama de atores institucionais que moldaram a sua conformação enquanto política.

4.1.2 Marco Legal e Normativo: principais características

Qual o marco legal e normativo que definiu a política, quais foram as diretrizes e conteúdo, em sua concepção: objetivos, a que e a quem se destina, quais estratégias serão implementadas e quais resultados espera-se alcançar?

Essas questões conformam o papel das instituições na política de regulação da educação superior no país, objetivada na Lei do Sinaes, que em seu texto, revela a articulação do Estado, por meio de seus burocratas estatais e políticos para a implementação da política. O Sinaes como reflexo de sua configuração como uma política em rede, tem, na produção do seu texto, o resultado de disputas e acordos realizados entre seus diversos atores, que discutem o conteúdo da política, seus objetivos, pressupostos, possíveis resultados e refletem os interesses dos grupos com maior poder e representatividade.

Importa destacar que o desenvolvimento da política regulatória esteve em consonância com as políticas de acesso à educação superior, como forma de atendimento às metas do PNE. Dentre os objetivos e metas do PNE 2001-2010 havia quatro itens relacionados à avaliação e regulação da educação, e dentre eles

claramente, no item 6, a criação de um sistema nacional de avaliação interna e externa, que englobasse os setores público e privado, a fim de promover a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica (BRASIL, 2001).

O Financiamento da Educação Superior (Fies), criado em 1999, e o Programa Universidade para Todos (Prouni), em 2004, foram marcos dessa política, ao facilitar o acesso à rede privada por meio de financiamento público, como o caso do Fies, ou da concessão de bolsas de estudos no Prouni, e assim favorecer a expansão e sustentabilidade do setor. Esse cenário foi impulsionador para o fortalecimento no país de grupos consolidadores na educação, aumentando o número de fusões que formam conglomerados educacionais, com ênfase na financeirização das instituições de ensino superior, sendo alvo de críticas por diversos autores, e da própria sociedade civil, preocupados com a “qualidade” da educação que está sendo “oferecida” por esses oligopólios (CRUZ; PAULA, 2018).

A oferta de taxas de juros mais baixas e maior carência para início do pagamento atendeu aos anseios dos mantenedores e ao alinhamento para cumprimento das metas do PNE, com o aumento considerável no número de matrículas na rede privada⁶⁰. Como forma de regular o processo, a concessão de Fies (como também do Prouni) dava-se apenas para IES com CPCs satisfatórios, levando a uma “corrida por esses indicadores”, inclusive com a contratação de consultorias especializadas para atos regulatórios. Por outro lado,

Muitas instituições de ensino superior privadas, em função das condições favoráveis do financiamento estudantil, acabaram por se encontrar em uma situação de “Fiesdependência”, contando com grande parte de suas matrículas vinculadas a beneficiários do fundo. Do ponto de vista administrativo e financeiro, foi um excelente negócio para as IES, pois os repasses governamentais permitiram às mantenedoras uma redução drástica da inadimplência dos estudantes e garantiram em proporções expressivas a sustentabilidade econômico-financeira das mantenedoras. No entanto, desde a crise do Fies de 2015 e com os atrasos dos repasses em cerca de três meses no segundo semestre de 2016, a “Fiesdependência” revelou-se problemática para as IES. (GILIOLI, 2017, p. 219).

Ademais, ratifica-se o exposto de que o Fies assim como o Prouni são mecanismos de ampliação do acesso à educação superior no país, mas não para a

⁶⁰ Em 2015, o Fies atingiu 2.185.038 contratos ativos. (FNDE, 2017)

permanência na graduação e conseqüente transformação social, se não houver a confluência de outros programas⁶¹.

Assim o Sinaes entraria como mecanismo regulador das políticas de financiamento ao condicionar a concessão de benefícios a indicadores positivos, oriundos dos instrumentos de avaliação concebidos pelo sistema. A interface entre políticas de regulação e de acesso/financiamento estimulou os grandes grupos educacionais consolidadores a adquirirem IES de pequeno porte confirmando-se a constituição de oligopólios por meio de fusões, criando empresas de capital aberto que negociam ações na bolsa de valores. Autores como Santos, Guimarães-Iosif e Chaves (2013), Cruz e Paula (2018), Bittar e Ruas (2012), veem esses grupos como instituições nas quais a lei da mais valia prepondera em relação à qualidade da educação. Os docentes não possuem autonomia, submetendo-se a planos de ensino engessados, a carga horária das disciplinas é condensada, não se fazem investimentos em pesquisa em vista da racionalização de custos e otimização de recursos. Por si só, essas estratégias já dão conta de inferir quanto à baixa qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. Todavia, os estudos apontados não trazem pesquisas sobre a inserção desses egressos no mercado ou sobre sua mobilidade social. Questionamentos são feitos, como os de Cruz e Paula (2018, p. 864):

A qualidade do ensino ofertado aos estudantes se deteriorará e teremos o aprofundamento quantitativo das certificações em detrimento de uma formação de qualidade? E qual será o impacto da ação desses oligopólios na educação superior brasileira de uma maneira geral?

Outro ponto de destaque em seu contexto legal e normativo⁶² é a concepção do Sinaes como um sistema nacional traduzido em uma lei federal, com respaldo na LDB. Com isso, a Lei visa assegurar o processo nacional de avaliação, por meio da normatização de processos para instituições, cursos e desempenho de estudantes,

⁶¹ Cabe uma observação a esse contexto que reforça a concepção do diploma fraco, quando o mercado de trabalho atual já não mais demanda apenas a graduação, tendo o egresso que partir para cursos de especialização, aperfeiçoamento ou até pós-graduações *stricto sensu*. Isso implica em acesso a cargos com renda baixa, de baixo prestígio, que por vezes não dá condições para pagamento das parcelas do Fies, chegando a índices altos de inadimplência que atualmente estão em 47%, de acordo com dados do FNDE (2020).

⁶² Como parte do trabalho da dissertação de mestrado, que analisou as dinâmicas de gestão em instituições privadas oriundas das demandas do Sinaes, viu-se importante trazer as reflexões emanadas por esta autora, agregando contribuições de outros autores e atualizando referências.

em regime de colaboração entre União, estados e municípios. Para Ristoff e Giolo (2006, p. 199-200),

Sua construção está sustentada, é importante enfatizar, na ideia de que todas as avaliações da educação superior, realizadas no âmbito do Ministério da Educação, se organizem e se operacionalizem a partir de uma concepção que integre as metodologias, os momentos, os espaços e os instrumentos de avaliação e de informação. Essa iniciativa talvez constitua um dos mais importantes diferenciais entre o que foi construído com o SINAES e as práticas anteriormente existentes.

A ideia de um sistema nacional é tida como inviável para autores como Souza e Real (2013), na medida em que a forma como a educação brasileira está organizada, com atribuições descentralizadas dos estados e municípios, e sistemas educacionais próprios, acaba por gerar, muitas vezes, conflitos de interesses. De acordo com Mendes (2016), a própria LDB, no artigo 10, define como incumbência dos estados supervisionar e avaliar cursos (BRASIL, 1996). Os sistemas estaduais e municipais de ensino não são submetidos à lei do Sinaes, ficando as IES federais e privadas sob sua tutela. Por outro lado, a lei do Sinaes estabelece a necessidade de cooperação entre os sistemas, cabendo à Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) a “responsabilidade de articular-se com os conselhos estaduais de educação com a finalidade de estabelecer critérios comuns de avaliação” (SOUZA; REAL, 2013, p. 70).

É necessário também contextualizar que as diretrizes e conteúdo da política estão alinhadas com as noções de *accountability*, vinculados às demandas do BM e da OCDE, que defendem uma redefinição do papel do Estado com menor incremento de investimentos públicos e maior espaço para oferta privada, regulada. De acordo com o relatório “La enseñanza superior”, publicado pelo Banco Mundial, está claro o alinhamento da lei do Sinaes com esses atores:

Se seguirá dando prioridade aos países dispostos a adotar um marco de políticas em matéria de educação superior que tenham ênfase em uma estrutura diferenciada de investimentos e uma base de recursos diversificada e que deem uma maior importância aos provedores e ao financiamento privado. (BANCO MUNDIAL, 1995).

O Sinaes ecoa a “eficácia institucional e efetividade acadêmica e social” (BRASIL, 2004a), adotando preceitos da boa gestão⁶³. Reflexo claro desse alinhamento é a ênfase dada ao Enade, enquanto instrumento de medição de desempenho, como indutor de qualidade. “A busca pelo melhor desempenho do aluno no Enade evidencia o afinamento da política de avaliação da educação superior aos intentos dos organismos internacionais no contexto da globalização e de expansão financeira do capital” (PAULA, 2019, p. 68).

A implementação do Sinaes se deu por meio de portarias normativas que regulamentaram os procedimentos técnicos e sua aplicação nas instituições, principalmente no segundo mandato do governo Lula (2007-2010), com destaque para a criação do e-mec, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de relação da educação superior no sistema federal de educação (BRASIL, 2007) e a instituição dos indicadores de avaliação em 2008. Por meio da Portaria Normativa nº 4, de 2008, foi criado o Conceito Preliminar de Cursos (CPC), e como consequência, o Índice Geral de Curso (IGC), sendo o CPC composto pelos resultados do Enade, pela titulação e regime de trabalho do corpo docente e pelas condições oferecidas para o desenvolvimento do processo formativo, obtidas por meio do preenchimento do questionário do aluno no Enade, no qual o aluno avalia a organização didático-pedagógica, a infraestrutura e instalações físicas e o seu crescimento acadêmico e profissional (BRASIL, 2015). A criação dos indicadores marcou uma nova fase na regulação da educação superior, visto que possibilitou a dispensa de visita *in loco*, em caso de CPC acima de três, renovando automaticamente o reconhecimento de cursos, e inaugurou o que, em 2017, seria instituído como bônus regulatório.

Tem-se ainda que o Curso CPC e o IGC foram utilizados como indicadores de qualidade “**das e pelas** instituições de educação superior” (GRIBOSKI; PEIXOTO; DA HORA, 2018, p. 189, grifo nosso), estimulando o ranqueamento das IES, tanto pela mídia quanto pelas próprias instituições.

Como forma de munir o Sinaes de insumos foi criado, em 2008 o Censo do Ensino Superior (Censup), que oportunizou mais informações sobre as IES, seus cursos, alunos e docentes e subsídios para a composição dos indicadores. Ainda nesse ano mesmo foram aprovados os instrumentos de avaliação dos cursos de

⁶³ Como pilar da boa gestão estão as ações relacionadas ao planejamento, organização, direção e controle das empresas, capazes de levar à sua sustentabilidade e crescimento no mercado.

graduação, em sua primeira versão. Observa-se que esses instrumentos sofreram revisões em 2010, 2012, 2015 e 2017, assim como ocorreu com os instrumentos de avaliação institucional, instituídos em 2010 e revisados em 2015 e em 2017.

Destaca-se que em 2017 foi estabelecido um novo marco regulatório de educação superior no país, instituído no governo Temer (2016-2018). A publicação do Decreto nº 9.235, em substituição ao de nº 5.773, dispôs sobre as funções de regulação, supervisão e avaliação das Instituições de Educação Superior de graduação e de pós-graduação, além de uma série de portarias que substituíram e /ou complementaram a Portaria nº 40. Ademais, os instrumentos de avaliação de instituições de cursos que estavam vigentes desde 2015, também foram reconfigurados pelo Inep, com o objetivo de aperfeiçoá-los em alinhamentos com a nova legislação vigente e para ser ter um ganho de qualidade (BRASIL, 2017f). Para tanto, foi instituída, conforme a Portaria Inep nº 670, de agosto de 2017, uma Comissão Consultiva para “uma construção coletiva dos novos instrumentos de avaliação”. Muitas discussões foram iniciadas no âmbito do CNE, e que chegaram aos representantes do Inep e do MEC como concepções pedagógicas, mas também políticas do cenário da educação superior brasileira.

As concepções pedagógicas trouxeram diversas alterações objetivas⁶⁴:

1- A inserção de aspectos avaliativos para a modalidade a distância, especialmente com percentuais de disciplinas virtualizadas em cursos presenciais, que foram introduzidos apenas a partir do instrumento de 2010, quando desde a Portaria nº 4.095 de 2004 já havia permissão para oferta de 20% da carga horária total dos cursos presenciais com disciplinas em EaD.

2- A normatização do Núcleo Docente Estruturante (NDE), defendido pela Conaes como um elemento diferenciador da qualidade dos cursos de graduação ao inserir os docentes, por meio de seus representantes ‘qualificados’, na construção do PPC. Especialmente no instrumento de 2017, o NDE deixa de ser uma figura retórica e passa a estruturar o plano de ensino, como instância consultiva e assessora ao curso, além de suas funções anteriores de acompanhar a avaliação e execução do PPC.

3- Inclusão de aspectos relativos à inovação e uso de tecnologias como tendências na educação. Isso implicou, por exemplo, na avaliação de biblioteca virtual,

⁶⁴ A discussão sobre os instrumentos implica na elaboração de um estudo específico, mais aprofundado, que não é o objeto desta tese.

TICs, valorização de metodologias inovadoras.

4- A autoavaliação passou a ser requerida em uma série de indicadores de avaliação de curso.

Já as concepções políticas foram trazidas na medida em que os instrumentos carregam consigo todo o contexto da avaliação como referencial para os processos de regulação e supervisão. Isso implica em uma gestão das IES, cada vez mais profissionalizada, que façam do planejamento institucional uma realidade de fato e com isso sejam capazes de implementar mecanismos de autoavaliação permanentes, planos de ação claros e que tragam a possibilidade de implementação de práticas inovadoras e exitosas para a formação de seus egressos no âmbito de cada curso. Isto porque os mecanismos de sanção são cada vez mais detalhados, em caso de conceitos avaliativos insatisfatórios, e culminam inclusive no descredenciamento das Instituições junto ao MEC e sua consequente extinção.

A partir de uma leitura comparando os decretos nº 5773 e nº 9235 e os instrumentos de 2015 e 2017, o que ficou destacado nessas mudanças, em especial, no decreto e portarias, foi uma maior regulamentação da educação a distância, uma maior descrição dos trâmites e prazos dos processos e a fixação de bônus regulatórios para as IES que obtenham bons conceitos de forma continuada, podendo ter a visita *in loco* dispensada, inclusive expedir o próprio diploma para as faculdades, o que antes não era permitido.

Em relação aos instrumentos de avaliação, seguem algumas considerações: sobre o instrumento de credenciamento e recredenciamento de cursos, que antes constava de um documento único, houve o seu desmembramento, em função do ato regulatório. Assim, configurou-se um instrumento de credenciamento e outro para recredenciamento e transformação de modalidade acadêmica, ambos com validade para graduação presencial ou a distância. Permaneceu a estrutura de avaliação em cinco eixos, deixando de existir os requisitos legais que foram incorporados aos eixos.

Ainda cabe salientar que o marco normativo-legal da educação superior é vasto e sofre ajustes quase que cotidianamente. Considerando as mudanças constantes nos quadros do MEC e de suas autarquias, a cada novo gestor, a cada nova equipe, operam-se mudanças em portarias normativas, que trazem ajustes em seus procedimentos operacionais, com o objetivo de operar melhorias, agilizar processos, mas que na concretude do dia a dia das IES não se mostram claras, factíveis, e requerem alterações na condução dos processos regulatórios. Isto está evidenciado,

por exemplo, na publicação de Portarias, quase que semanalmente, que são republicadas em seguida, em razão de erros materiais, seja por questionamento do CNE, de sindicatos e associações de mantenedores e das próprias IES⁶⁵.

Retomando as questões feitas no começo desta seção: Qual marco legal e normativo que definiu a política, quais foram as diretrizes e conteúdo em sua concepção: objetivos, a que e a quem se destina, quais estratégias serão implementadas e quais resultados espera-se alcançar? Tem-se de maneira conclusiva a seguinte resposta:

O Sinaes foi concebido por uma Lei que refletiu as metas e objetivos do PNE 2001-2010, em um contexto no qual a avaliação legitima a regulação. A Lei do Sinaes definiu as diretrizes e conteúdos da política, e teve no Decreto nº 5.773 e posteriormente no de nº 9235, a articulação entre a regulação, a avaliação e a supervisão. As estratégias de implantação Sinaes foram normatizadas pelos instrumentos de avaliação e pelo Enade, com vias a atender as demandas por exames de larga escala, standardizadas, em alinhamento com a diretrizes mundiais. Ademais, o conjunto de normativas do Sinaes, deixa claro que a avaliação induz qualidade e gera insumos para controlar a oferta, vinculando a manutenção de cursos e instituições aos bons conceitos. Com isso, além do atendimento das Metas do PNE, o Sinaes objetivou também dar credibilidade as Instituições bem ranqueadas, por seus indicadores de qualidade.

Dada essa dimensão, cabe analisar o papel dos diversos atores que participaram da concepção da política de regulação na educação superior e como suas ideias e as disputas para impô-las refletiram e ainda refletem na construção do seu texto e no seu processo de implantação e nos frequentes ajustes.

4.1.3 O papel dos atores na conformação da política de regulação

Quanto ao papel dos atores, os fatores políticos e sociais e a articulação dos atores e organizações para colocação da política em agenda, as disputas entre as diferentes ideias emanadas acerca das possibilidades de resultados com a política são aspectos analisados nesta dimensão. Nesse sentido que os atores envolvidos no

⁶⁵ Até o dia 6 de dezembro de 2021, já haviam sido publicadas 322 normativas da educação superior pelo Ministério da Educação. A título de comparação, em 2015, foram editadas 104 normativas (ABMES, 2015; ABMES, 2021).

Sinaes, como a CEA, o próprio MEC, e suas ramificações por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), da Secretaria de Regulação e do Inep, como burocratas estatais e, por outro lado, os empresários do setor, os grupos educacionais e associações de mantenedores que tiveram e têm influência, se congregaram para a concepção do Sinaes.

É importante entender que a construção do Sinaes e sua atual configuração é fruto da articulação entre as instituições públicas, os órgãos multilaterais, as próprias IES, suas mantenedoras com seus representantes, assim como se articula com outras empresas da sociedade, sejam privadas ou mistas. Os trabalhos de Barreyro e Rothen (2006, 2009), Rothen (2006), Dias Sobrinho (2008), pesquisas nos pareceres do CNE, dentre outras fontes, conformaram essa análise. A rede de influência do Sinaes apresenta-se muito extensa e complexa, envolve diversos atores e seus múltiplos interesses, por isso, não se pode pensar política em uma perspectiva isolada, unidirecional. Retoma-se Ball (2012) ao enfatizar que as relações entre os atores são de troca de influências, de ideias, de anseio por poder e ganhos, dentre outros aspectos, não deixando de ser um campo de disputas.

As redes de governança nas quais o Sinaes está inserido, operam compartilhando objetivos e soluções entre parceiros, organizações em nível local, nacional e internacional. Permitem ampliar a noção de quais atores se envolvem no processo político, quais interesses estão envolvidos e assim refletem o conjunto de mudanças nas formas de governança na educação.

Ratifica-se para esse entendimento o contexto no qual o Sinaes foi concebido, quando as políticas neoliberais, mesmo em governos de esquerda, eram frequentes, assim como as influências das teorias de *accountability*⁶⁶ estavam presentes em diferentes setores da economia, especialmente na educação (PAULA; COSTA; LIMA, 2019). Assim, as “cobranças” por bons índices de qualidade na educação, recomendados por órgãos como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), OCDE e Unesco, moldaram a exigência de avaliações de escolas e IES por todo o país, convertidas em índices padronizados e estandarizados

⁶⁶ Retoma-se aqui o conceito de *accountability* de Paula, Costa e Lima (2019, p. 5): Com efeito, os mecanismos de prestação de contas das IES, isto é, de *accountability*, participam do regime de regulação pós-burocrático dos sistemas educativos, baseados nos postulados do Estado avaliador. A *accountability* trata-se de uma manifestação do paradigma econômico. Por meio dos resultados mensuráveis possibilita-se a competição e concorrência entre serviços educacionais, além da escolha dos consumidores. Sendo assim, este cenário configura um modelo de responsabilização baseado na lógica do mercado.

por parâmetros internacionais de qualidade. Atrelado a este fator, a expansão da educação superior precisava ser controlada, e ao mesmo tempo o papel da universidade passava por uma reanálise com a redemocratização, a evolução das TICs e uma série de outros campos de análise que culminaram com a discussão sobre como a avaliação deveria ser formatada: regulatória ou emancipadora.

De um lado, os burocratas estatais defendiam a necessidade da regulação como forma de dar credibilidade à expansão no setor privado entendendo-se que regulados por parâmetros rígidos, a qualidade seria induzida nessas IES; por outro, os que defendem a autonomia universitária, o livre pensamento de currículos, ideias e estruturas dentro das IES; e, ainda, aqueles que acreditam na livre concorrência do mercado e que a qualidade inerente a cada IES, sem influência do Estado, seria suficiente para a sua permanência ou não no setor (BARREYRO; ROTHEN, 2009).

Esse embate pode ser refletido nas discussões ocorridas no âmbito da CEA, concebida em 2003, no início do governo Lula, quando estava à frente do Ministério da Educação o professor Cristóvam Buarque, com uma trajetória histórica na educação, marcada pela defesa da educação pública.

A célebre frase de Lula, em que foi proposto que o Ministro seguisse em frente com o que o MEC já vinha fazendo, “apenas com um desvio à esquerda” (FRANCO, 2012, p.11), marcou a sua gestão: continuar com a expansão do setor privado e ao mesmo tempo defender a universidade pública. Enquanto um defensor mais vigoroso da educação pública e de qualidade, ao iniciar os trabalhos da CEA, sua composição, alvo de inúmeras críticas, foi notadamente marcada pelo setor público, com uma única presença de membro das IES privadas⁶⁷. Para Barreyro e Rothen (2009), as comissões de especialistas como a CEA, eram uma forma de legitimar a avaliação pelo Estado, especialmente para as instituições universitárias, que gozam de autonomia.

⁶⁷ Figurou-se assim a CEA: José Dias Sobrinho, como presidente da Comissão (Unicamp); Dilvo Ilvo Ristoff (UFSC), Edson Nunes, único representante de privada (UCAM), Héliqio Trindade (UFRGS), Isaac Roitman (Capes), Isaura Belloni (UnB), José Ederaldo Queiroz Telles (UFPR), José Geraldo de Sousa Júnior (SESu), José Marcelino de Rezende Pinto (Inep), Júlio César Godoy Bertolin (UPF), Maria Amélia Sabbag Zainko (UFPR), Maria Beatriz Moreira Luce (UFRGS), Maria Isabel da Cunha (Unisinos), Maria José Jackson Costa (UFPA), Mario Portugal Pederneiras (SESu), Nelson Cardoso Amaral (UFG), Raimundo Luiz Silva Araújo (Inep), Ricardo Martins (UnB), Silke Weber (UFPE), Stela Maria Meneghel (Furb) e pelos estudantes Giliate Coelho Neto, Fabiana de Souza Costa e Rodrigo da Silva Pereira, representando a União Nacional de Estudantes (UNE). Daniel Ximenes foi o coordenador executivo, assessorado por Adalberto Carvalho, ambos da SESu, e contou ainda com a colaboração especial de Teófilo Bacha Filho do Conselho Estadual de Educação do Paraná. (BRASIL, 2004b).

Com prazo de 120 dias para elaborar propostas e subsídios para alteração da Avaliação da Educação Superior, sua composição teve a predominância de integrantes com o perfil acadêmico de IES públicas com experiências de avaliações *in loco* no PAIUB. Para Rothen (2006), o grande ponto de embate da CEA foi a validade da realização ou não do Exame Nacional de Cursos e tendo o ministro como grande defensor necessidade da avaliação da educação superior, mesmo entendendo que o Provão por si só não era suficiente. Por outro lado, Otaviano Helene, presidente do Inep, ao qual caberia a execução do Sinaes, era crítico do Exame, principalmente pela forma como os resultados eram divulgados e sua consequente geração de rankings.

A imprensa divulgava idéias (sic) a favor da manutenção do Provão. O ministro Buarque afirmou, então, que era a favor do *ranking* de instituições utilizando não apenas a prova como critério. No sentido de reverter a tendência da avaliação estritamente emancipatória defendida pela CEA, Buarque entendia que "Duas coisas ficaram meio patológicas: uma é achar que o método de avaliação (o Provão) é perfeito e outra é achar que uma proposta feita por uma comissão, pela qual eu tenho o maior respeito, já é o documento que vai substituir a avaliação anterior". (O ESTADO DE S. PAULO, 8 set. 2003 *apud* BARREYRO, 2006, p. 961, grifo nosso).

Por fim, prevaleceu a proposta de Buarque com um ar de conciliação entre as proposições da CEA, como um exame mais amplo, emancipatório e por amostragem, mas com a manutenção da divulgação dos resultados sob formato de ranking das instituições, chamado de Índice de Desenvolvimento da Educação Superior (Ides). Assim, foi formatado o Sinape. Todavia, a sua edição por meio da MP nº 147/2003, trouxe desvios na sua proposta original, especialmente ao excluir o Ides do seu texto, a retirada do papel de destaque à Conaes, deixando o MEC e o Inep como protagonistas.

Preservam-se apenas os quatro aspectos que comporiam a avaliação do sistema (ensino, aprendizagem, capacidade institucional e responsabilidade social) e a existência de duas comissões ministeriais (em lugar da CONAES): uma executiva e outra deliberativa, as quais implementariam a avaliação. Na MP, foram fortalecidos o MEC e o INEP como os principais agentes da avaliação, sendo omissa em relação a aspectos importantes, como a avaliação da pós-graduação, e dúbia ao definir de quem seria a atribuição de divulgar os resultados (BARREYRO; ROTHEN, 2006, p.962).

Esse embate (dentre outros fatores) terminou por recair na composição do próprio MEC, e no início de 2004, o Ministro da Educação foi trocado por Tarso Genro, ex-governador do Rio Grande do Sul, político emblemático no Partido dos

Trabalhadores, em 27 de janeiro de 2004. O deputado Dr. Evilásio (PSB/SP), relator do Projeto de Lei de Conversão da MP do Sinapes (a letra S foi acrescentada posteriormente), na Câmara dos Deputados, apresentou o projeto que alterou o seu conteúdo, convertendo-o na Lei nº 10.861 e com o nome de Sinaes.

As alterações propostas foram oriundas, especialmente, de pressões da sociedade, especialmente do lobby do setor privado contra os *rankings*, que mesmo fora da CEA, tinha articulação com o Estado, por meio de suas associações, como a Associação Nacional de Universidades Particulares (Anup), criada em 1989, e com participação desde a concepção de LDB e como de fato na Lei do Sinaes; o Sindicato de Entidades Mantenedoras do Ensino Superior (Semesp), criado em 1979, inicialmente com foco no estado de São Paulo e hoje com abrangência nacional, a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (Abmes), criada a década de 1980, a fim de garantir direitos do setor privado garantidos na Constituição Federal de 1988, e perdurando a sua articulação política até os dias atuais.

No âmbito político, a Associação ocupa posição em frentes importantes junto aos órgãos governamentais para a formulação de políticas públicas. Tem presença fundamental na construção e revisão de normas legais, buscando aproximá-las da realidade das instituições de educação superior e garantindo os direitos e conquistas do setor. (ABMES, 2020)⁶⁸.

A Associação das Escolas Católicas (Anec), que desde a década de 1990 defende e divulga a educação católica pelo país, e que historicamente sempre demonstrou seu poder, por meio de uma forte articulação com todos os governos vigentes. Frei Gilberto Garcia Gonçalves, um dos seus dirigentes, atuou como Conselheiro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação – CNE, de 2010 a 2018. Exerceu a presidência da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 2012 a 2014, e a presidência do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 2014 a 2016.

Importa um destaque ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que é um órgão colegiado integrante do MEC e foi instituído pela Lei nº 9.131, de 25/11/95, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação. Antes da Lei do Sinaes, cabiam ao CNE os atos de autorização, o reconhecimento, a renovação de reconhecimento de todos os cursos de graduação, do credenciamento de instituições de ensino superior, e da aprovação de Estatutos e Regimentos dessas

⁶⁸ Mais informações: www.abmes.org.br

instituições. Atualmente, exerce atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação.

O CNE é composto por 24 membros, todos nomeados pelo Presidente da República, sendo 50% diretamente e a outra metade, obrigatoriamente, nomeada mediante consulta a entidades e segmentos da sociedade civil relacionados às áreas de atuação das duas câmaras que o compõem: Câmara da Educação Básica (CEB) e da Câmara da Educação Superior (CES). Essas entidades indicam, para cada câmara, três nomes que subsidiarão a escolha a ser feita pelo Presidente da República, tanto da área educacional quanto de outros segmentos, como cultura, ciência, centrais sindicais, dentre outros. A partir da inclusão de novas Portarias do Ministério da Educação a composição do CNE dá-se conforme apresenta o quadro que segue.

Quadro 5: Composição do CNE

| |
|---|
| - Central Única dos Trabalhadores (CUT); |
| - Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT); |
| - Confederação Nacional da Agricultura (CNA); |
| - Confederação Nacional do Comércio (CNC); |
| - Confederação Nacional da Indústria (CNI); |
| - Confederação Nacional do Transporte (CNT); |
| - Social Democracia Sindical (SDS); |
| - Academia Brasileira de Ciências (ABC); |
| - Academia Brasileira de Educação (ABE); |
| - Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (Anec), |
| - Associação Brasileira de Reitores de Universidades Comunitárias (Abruc); |
| - Associação Brasileira de Reitores de Universidades Estaduais e Municipais (Abruem); |
| - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); |
| - Associação Nacional de Universidades Particulares (Anup); |
| - Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes); |
| - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub); |
| - Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed); |
| - Força Sindical (FS); |
| - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes); |

| |
|--|
| - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); |
| - União Nacional dos Estudantes (UNE); |
| - Associação Nacional de Política e Administração Escolar (Anpae); |
| - Associação Nacional de Centros Universitários (Anaceu); |
| - Associação de Faculdades e Institutos Superiores (Anafi). |

Fonte: Elaborado pela autora com base em CNE (BRASIL, 2020c).

Historicamente, o percentual de composição do CNE sempre foi reflexo do campo de disputa entre o público e o privado na educação superior. Sendo assim, por vezes, a participação do setor privado foi relevante, especialmente a partir da década da 1990, com o aumento significativo no número de IES privadas no país.

O governo FHC objetivou a redução, no interior do conselho, dos segmentos ligados à defesa do padrão universitário público e gratuito, contrários à privatização do ensino superior e à quebra do modelo universitário. Além disso, buscou o fortalecimento dos grupos representantes das instituições privadas mediante a nomeação de conselheiros vinculados a essas instituições. Em um último momento, através de uma legislação que alterou as funções do CNE, ocorreu o esvaziamento político do próprio conselho como espaço de deliberações referentes ao ensino superior, principalmente o privado não-universitário. (SILVA, 2005, p. 92).

No governo Lula, que instituiu a Lei do Sinaes, a composição do CNE era mista, com o presidente da rede pública, vice-presidente de rede privada e conselheiros oriundos de ambas. Como nesse governo houve um fortalecimento das universidades públicas federais com a instauração do Reuni, e ao mesmo tempo o crescimento exponencial das privadas com a oferta *a posteriori* de Fies e Prouni, essa composição refletia esse cenário.

Ao se constatar que 50% dos membros do CNE, ou seja, seis conselheiros a cada dois anos, serão indicados pelo presidente, a partir de uma extensa lista de nomes, observa-se um mecanismo que limita a participação democrática da sociedade civil nas questões educacionais. (SILVA, 2005, p. 85).

Com isso, o CNE terminou por constituir-se um aparelho de governo, e não em aparelho de Estado. Em consonância com esse papel, as atribuições das Câmaras, ao longo de sua história foram sendo alteradas. No contexto das discussões de um sistema nacional de avaliação, uma MP em 2001 reduziu o papel da Câmara de Educação Superior que antes deliberava sobre a autorização, o reconhecimento, a

renovação de reconhecimento de todos os cursos de graduação e da aprovação de Estatutos e Regimentos, assim como do credenciamento das instituições do Sistema Federal de Ensino. Seu papel limitou-se à

Manifestação nos processos relativos aos cursos de Direito e aos da área de saúde (Medicina, Psicologia e Odontologia) e sobre o credenciamento das instituições que pretendem ministrar cursos na área jurídica e da saúde, e sobre o credenciamento e o credenciamento de Universidades e Centros Universitários, ficando a cargo do próprio MEC a manifestação sobre os demais cursos de graduação e o credenciamento e o credenciamento das instituições de ensino superior correspondentes. No tocante aos Estatutos e Regimentos, a competência da Câmara restringe-se, hoje, à aprovação dos Estatutos das Universidades e Centros Universitários, enquanto que a aprovação de Regimentos das instituições não universitárias ficou sob a responsabilidade do MEC. (BRASIL, 2020c).

Essa redução significativa no papel do Conselho, enquanto um de acesso do Estado, fez com que as inúmeras instituições a ele vinculadas tivessem reduzida sua capacidade de “voz”. Isto posto, tinha-se o reforço da instituição do Estado regulador, detentor do controle das políticas. Observa-se que, mesmo em um governo de esquerda, que historicamente tende a legitimar os pontos de acesso, no caso da educação, o que ficou constatado foi a redução do papel do CNE e do Conaes, que até a promulgação da Lei do Sinaes, teria um papel de destaque. Todavia, coube ao MEC a centralização de suas funções e de controle.

A composição do Conaes, estabelecida na Lei, deixa claro o seu aparelhamento com maior presença de representantes do governo, sendo cinco de órgãos públicos e cinco da sociedade civil, indicados pelo MEC:

Art. 7º A CONAES terá a seguinte composição:

- I – 1 (um) representante do INEP;
- II – 1 (um) representante da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES;
- III – 3 (três) representantes do Ministério da Educação, sendo 1 (um) obrigatoriamente do órgão responsável pela regulação e supervisão da educação superior;
- IV – 1 (um) representante do corpo discente das instituições de educação superior;
- V – 1 (um) representante do corpo docente das instituições de educação superior;
- VI – 1 (um) representante do corpo técnico-administrativo das instituições de educação superior;
- VII – 5 (cinco) membros, indicados pelo Ministro de Estado da Educação, escolhidos entre cidadãos com notório saber científico, filosófico e artístico, e reconhecida competência em avaliação ou gestão da educação superior. (BRASIL, 2004a).

Entretanto, não podemos afirmar que o Sinaes foi impositivo. A não ser em períodos ditatoriais, as políticas sofrem diversas influências, e com o Sinaes não foi diferente. As divergências e convergências apresentadas pelos diferentes atores culminaram com uma proposta capaz de conceber um sistema nacional de avaliação que priorizou os aspectos relativos a ensino, pesquisa, extensão, tripé indissociável para a qualidade do processo formativo, assim como a responsabilidade social, a gestão sustentável, a qualificação do corpo docente e instalações adequadas para as IES, e incentivou a autoavaliação.

A operacionalização do Sinaes ficou inicialmente a cargo da Secretaria de Educação Superior (SESu) a quem coube o papel de regulação e supervisão, e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), responsável pela avaliação. À Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) enquanto um órgão colegiado, coube a coordenação e supervisão da aplicação da lei do Sinaes. Esta estrutura proposta deu sentido ao papel de fiscalização do Estado sobre a educação superior no país, normatizado pelo Decreto nº 5.773, em 2006.

A primeira gestão do governo Lula (2003-2006), além de instituir o Sinaes, o fortaleceu, por meio de uma série de regulamentações e da criação de dispositivos legais para os procedimentos de avaliação, processo esse marcado por uma série de tensões. De acordo com Mendes (2016), dentro da Conaes, por exemplo, havia a defesa da concepção de um instrumento de avaliação único (o que prevaleceu) para todos os cursos em contraposição à elaboração de um instrumento que atendesse às especificidades de cada curso como foi proposto originalmente nas reuniões da CEA.

Criada em 2011, a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres) ficou responsável por todo o processo de formulação de políticas para a regulação e supervisão de IES, públicas e privadas, integrantes do sistema federal de educação superior. Assim, os processos de autorização, reconhecimento e renovação de curso, como de credenciamento e reconhecimento de IES, partem da Seres. Como dito anteriormente, as funções da regulação estavam a cargo da SESu, que atualmente foca suas ações em planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política nacional de educação superior, propondo e executando programas voltados para a ampliação do acesso e da permanência de estudantes na etapa da formação superior, como o Fies. O papel da avaliação ainda é de competência do Inep que subsidia a formulação de políticas

educacionais dos diferentes níveis de governo com o intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país (BRASIL, 2021b).

O papel dos atores ao longo dos mais de 15 anos da atual política regulatória pouco mudou. Mudaram os atores. Notadamente a partir do governo Jair Bolsonaro (2019-2022), que iniciou um processo de “combate aos ideais de esquerda”, e com isso, operou mudanças frequentes no MEC, no Inep, na Capes, e em outras autarquias ligadas à educação superior.

A escolha pela regulação revela a lógica de seus atores e os diferentes interesses presentes: o Estado que queria aumentar a oferta de vagas da educação superior para atendimento das metas do PNE, em um processo de *accountability*, e precisava desse instrumento para regular a sua expansão; os empresários/mantenedores que viram na regulação do setor uma forma de legitimar as suas atividades, e por sua vez, a sociedade de modo geral, especialmente os estudantes que têm indicadores para orientá-los na escolha da Instituição, e o mercado, que também faz uso de indicadores para escolha da sua mão de obra.

As relações de poder que foram estabelecidas desde a criação do Sinaes foram materializadas em todo o marco regulatório, por meio da série de portarias, resoluções, notas técnicas e instrumentos, que no decorrer dos 16 anos de criação do Sinaes, já foram reconfigurados inúmeras vezes, a fim de ajustar seus resultados e efeitos, buscando um novo design. Dada a complexidade do sistema educacional, o Sinaes precisa efetivamente de múltiplos olhares de ajustes, de modo especial referente a quem a política se destina de fato, que é o aluno, objeto de análise dessa pesquisa, e que trouxe sua perspectiva se, e como a regulação conforma uma IES Justa

De maneira conclusiva, voltamos à afirmação de Skocpol (1995b) de que as políticas públicas moldam a política; estão em mútua constituição. O Sinaes moldou a conformação da educação superior no país, especialmente com a legitimação do setor privado (na medida em que sua oferta e qualidade estão sendo reguladas, avaliadas e supervisionadas), enquanto provedor de vagas e de concluintes para facilitar o alcance das metas do PNE, assim como da retirada de capacidades da educação pública, sejam orçamentárias e técnicas.

Importa desta afirmação, como se pretende com os capítulos seguintes, entender especialmente a configuração da política em uma Lei e em instrumentos, e da moldagem do Sinaes enquanto técnica da regulação na educação superior, no

contexto microinstitucional e, conseqüentemente, na sociedade, na formação dos egressos e de como eles entendem e lutam pela justiça social.

4.2 O SINAES À LUZ DA JUSTIÇA SOCIAL

A Lei do Sinaes e seus instrumentos evidenciam a materialização do contexto sociopolítico da política regulatória da educação superior, especialmente da avaliação, tida como indutor de qualidade. O próximo passo é entender o conteúdo dessa qualidade. No nosso caso, submetemos o Sinaes e seus principais instrumentos à análise sobre o prisma de justiça social.

Nesta seção apresentamos, a análise da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, dos instrumentos de credenciamento institucional e de reconhecimento de cursos de graduação, publicados pelo Inep 2017, e do questionário do estudante Enade do ano de 2017 (que compreendeu o ciclo azul, quando são avaliados os cursos de licenciaturas). Após a leitura integral dos textos, optou-se pelo uso dos indicadores como chaves de busca, para facilitar a seleção dos trechos de análise. Os indicadores foram procurados nos textos como palavra, com os seus sinônimos, como também pelo seu conceito (fazendo uso das palavras-chave contidas na conceituação). Os trechos nos quais os indicadores apareceram foram destacados, inseridos ou não nas categorias estabelecidas e assim analisados.

Dessa forma, conseguiu-se levantar os indicadores de justiça social contidos em cada um dos documentos e com isso estabelecer a correlação sugerida como hipótese da Tese, de que a regulação induz essa justiça.

4.2.1 O texto da Lei e os achados de justiça social

Para Le Galès (2011), a criação de um instrumento de política pública pode servir para revelar uma mudança significativa na política pública, em seu significado, na estrutura cognitiva e normativa dos seus resultados. Toma-se essa afirmação para considerar a promulgação da Lei do Sinaes como uma ferramenta que influenciou sobremaneira a forma e a qualidade da implementação da regulação da educação superior no país.

A Lei nº 10.861, que Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e dá outras providências” (BRASIL, 2004a), foi aprovada pela Presidência da República (Luís Inácio Lula da Silva) e pelo Ministério da Educação (Tarso Genro). O documento consta de 16 artigos, distribuídos em suas finalidades e objetivos, critérios para a avaliação e competências dos seus órgãos.

Logo no Art. 1º, no qual se estabelece as finalidades da Lei, fica clara a ideia de que o Sistema objetiva a qualidade da educação superior, por meio da eficácia institucional e efetividade acadêmica, dado o contexto no qual a Lei foi criada. Todavia, as dez dimensões da avaliação propostas estão alicerçadas no respeito à diversidade das organizações acadêmicas, sua autonomia e identidade institucional. Faz-se destaque às dimensões III, IV e V:

III - a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV – a comunicação com a sociedade;

V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho. (BRASIL, 2004a).

Essas dimensões trazem uma perspectiva integrativa da Lei, quando colocam as IES dentro de um contexto social determinado, com responsabilidades que vão além de uma formação técnica de seus alunos.

Ademais, dentre as finalidades está a orientação institucional para ter compromisso com a responsabilidade social⁶⁹. Ser responsável socialmente implica em fazer uso de valores democráticos, do respeito à diferença e diversidade.

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004a).

⁶⁹ Para o MEC, Responsabilidade Social “Refere-se às ações da instituição (com ou sem parceria) que contribuem para uma sociedade mais justa e sustentável, considerando trabalhos, ações, atividades, projetos e programas desenvolvidos voltados à comunidade, objetivando a inclusão social, o desenvolvimento econômico e a melhoria da qualidade de vida e da infraestrutura local” (BRASIL, 2017b, p. 41).

Nesse sentido, as finalidades do Sinaes revelam um alinhamento entre o que se entende por qualidade na educação superior com a justiça social. Quando na categoria 1- Igualdade e Reconhecimento para a justiça social: a importância da discriminação positiva- um dos seus indicadores é o respeito à diversidade, explicitado no artigo da Lei, como também as ações afirmativas e políticas de acesso podem ser expressos pela promoção dos valores democráticos, do mesmo modo colocado no Lei, toma-se que uma IES não pode pensar a oferta de educação superior descolada desses princípios.

Observa-se que o texto no Art. 3º, item III, que trata da obrigatoriedade do papel da IES, reforça a concepção de igualdade e reconhecimento ao trazer a inclusão social que pode se materializar em ações afirmativas.

A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural. (BRASIL, 2004a).

No excerto acima evidenciado é importante destacar que a IES não pode estar alheia ao seu entorno, e por esse motivo, cabe a sua contribuição ao desenvolvimento socioeconômico, defesa do meio ambiente e da cultura. São as atividades de pesquisa e extensão que levam a instituição a transpor “seus muros” e fazer com que seus alunos estejam conectados ao entorno. Por meio dessas ações, entende-se que diversas competências dos alunos são desenvolvidas, principalmente o pensamento crítico e reflexivo, dado pelo confronto das teorias aprendidas em sala de aula com a realidade no mundo. Da mesma forma, o artigo que trata do Enade também traz essa preocupação:

Art. 5º, § 1º O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências **para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.** (BRASIL, 2004a, grifo nosso).

O desenvolvimento dessas competências, essenciais para o melhor posicionamento no mercado de trabalho, como colocado na categoria 2– Influência da formação integral na qualificação do aluno para o mundo do trabalho – podem ser verificados no texto.

Por outro lado, as competências e habilidades, outro indicador da categoria 2, mesmo sendo citado no Art. 5º que trata da forma como o Enade aferirá o desempenho dos estudantes, limita-se à sua aferição e vinculação às DCNs, sem elucidar de fato como podem ser desenvolvidas.

Seguindo com a análise, o texto traz uma série de aspectos relativos às categorias 3 e 4, relacionadas diretamente à regulação. Primeiramente, no Art. 2º estabelece a forma como o Sinaes avalia as IES e como a avaliação figura como referência para os processos de regulação e supervisão da educação superior, por meio dos atos de credenciamento e recredenciamento de instituições e da autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação. Ainda, no Art. 3º, esclarece que a avaliação se dá por procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a autoavaliação e a avaliação externa *in loco*. No § 3º está colocada a graduação dos conceitos avaliativos em uma escala com cinco níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Os indicadores relacionados à categoria 4, conceitos negativos/insatisfatórios e processos punitivos, estão explicitados no Art. 10 e colocam claramente as sanções impostas às IES, como indicado no quadro que segue.

Quadro 6- Processo punitivos para conceitos insatisfatórios

| Conceito insatisfatório | Processos Punitivos |
|-----------------------------------|--|
| -Conceitos institucionais 01 e 02 | I – suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação; II – cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior ou do reconhecimento de cursos por ela oferecidos; III – advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de ensino superior. |

Fonte: adaptado de Brasil (2004a)

Salienta-se que as punições da Lei terminam por gerar consequências negativas para a imagem da IES no mercado, descrédito, com reflexos diretos na captação de alunos. Em contrapartida, observou-se que o texto não faz menção aos conceitos satisfatórios, indicador da categoria 3, visto que são condição *sine que non* para a permanência das IES no mercado educacional. Com isso, o caráter punitivo da regulação fica evidenciado, sem deixar de trazer a perspectiva da indução de qualidade ao explicitar as dimensões a serem avaliadas na IES e sua atuação em cada uma delas.

Esse talvez seja o ponto crucial da articulação do Sinaes com a indução de justiça social nas IES, na medida em que a IES reconstrói e recria a política em relação ao contexto no qual está inserida e se vê na obrigação de cumprir requisitos que vão para além da sala de aula e do repasse de conteúdos. Essa obrigação está dada no discurso punitivo da lei, que traz claramente a imputação de penalidades pelo não cumprimento dos requisitos postos. Por outro lado, não são verificados artigos que indicam mecanismos para alavancar boas práticas educacionais. A lei traz a imputação de penas às IES que não atingem os conceitos satisfatórios e elenca os mecanismos para recorrer às sanções impostas. Para Mendes (2016), o discurso é o de avaliar e punir, sem estabelecer proposições de melhoria ou criar condições para que emanem novas políticas na busca por uma educação superior de melhor qualidade.

A autoavaliação institucional, por exemplo, componente do sistema avaliativo, em especial as tratativas inerentes à CPA, ficam sub identificadas no texto da Lei, sem a ênfase anteriormente aclamada quando do contexto de construção de agenda. Isto posto, o texto da lei do Sinaes já ratifica o foco no Enade. De acordo com Bernardes e Rothen (2015), observa-se um distanciamento do discurso da autoavaliação como instrumento de busca da qualidade da realidade das IES, que a veem como um requisito obrigatório a ser cumprido. “Dificuldades operacionais e escassa compreensão de alguns aspectos do paradigma do Sinaes estão levando a avaliação institucional a se burocratizar, tornando pouco relevante o papel das CPAs” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 216).

Tem-se assim, que o texto da Lei nos faz inferir uma correlação entre o Sinaes e a indução de justiça social pelas IES, quando se observa que a avaliação das instituições de educação superior valoriza uma série de ações que devem considerar obrigatoriamente, entre outros aspectos, a persecução para que se inclua a diversidade de alunos e que a IES seja instrumento de mudança na sociedade na qual está inserida.

Por outro lado, entende-se que a Lei é incompleta quando se pensa em todas as dimensões que contemplam a busca por essa justiça, além da necessidade que sua aplicação depende da estrutura institucional devidamente preparada para agir adequadamente para o alcance deste objetivo. A vista disso, importa a incorporação de outros indicadores que possam trazer uma completude na análise de justiça social,

que estejam além do normativo e tragam de maneira mais técnica e procedimental a aplicação da Lei.

4.2.2 A percepção do aluno sobre o seu processo formativo: indagações do Enade

O questionário do Estudante do Enade (ANEXO A) é um instrumento obrigatório, preenchido por todos os estudantes inscritos no Enade, tem foco na identificação do perfil socioeconômico dos alunos e no seu percurso formativo e é subsídio para a composição do cálculo do CPC.

O Questionário do Estudante tem por objetivo levantar informações que permitam caracterizar o perfil dos estudantes e o contexto de seus processos formativos, relevantes para a compreensão dos resultados do concluintes no Enade e para subsidiar os processos de avaliação de cursos de graduação e instituições de educação superior. (BRASIL, 2021a).

O questionário está estruturado em duas partes: na parte de trata do perfil socioeconômico, o questionário traz 26 questões de múltipla escolha, com opção de resposta única. Na parte que trata organização didático-pedagógica/infraestrutura e instalações físicas/oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional, as 42 questões estão estruturadas na escala Likert, em uma escala variável de 1 a 6, iniciando com “discordo totalmente” até “concordo totalmente”.

Para a sua análise, o questionário foi lido integralmente e todos os itens que o compõem inseridos nas categorias propostas, quando correlacionados com elas.

Na parte que trata do perfil socioeconômico do estudante, além das questões referentes a este tipo de perfil, como idade, gênero, estado civil, raça, renda, tipo de escola que frequentou, escolaridade do grupo familiar, faz-se destaque aos seguintes pontos: o questionário pergunta ao estudante se ele teve algum tipo de apoio financeiro para concluir seus estudos, como também auxílio permanência, moradia, alimentação ou bolsas acadêmicas de extensão, de iniciação científica e de monitoria. O questionário ainda traz perguntas sobre a disponibilidade do curso de monitores ou tutores para auxiliar os estudantes, como também sobre o apoio dos docentes e coordenadores do curso para orientação acadêmica e de funcionários para apoio administrativo. Uma outra questão de destaque versa sobre a oferta de oportunidades

para que os estudantes possam superar dificuldades relacionadas ao processo de formação.

Esses pontos coadunam a concepção emanada da categoria 1, que trata da importância da discriminação positiva. Por vezes, a continuidade do curso por alunos de baixa renda, demanda desse tipo de apoio.

Nessa mesma linha de análise, o questionário também trata do apoio socioafetivo, questionando qual grupo foi determinante para incentivo, para o apoio no enfrentamento de dificuldades, desde o apoio advindo da família até o implementado pela IES. Ao longo desta tese foi apresentado, especialmente nos estudos de Fritsch, Rocha e Vitelli (2015), que o apoio financeiro, por si só não garante a permanência do aluno no curso. O contato com um contexto totalmente novo, que impõe desafios, aliado ao desgaste físico, pois a maioria dos alunos trabalha para o seu sustento, pode levar a conflitos emocionais, tais como insegurança, desconforto com o ambiente, até síndromes, como pânico, depressão, cada vez mais vistas no contexto da educação superior.

O trabalho de Santana, Pimentel e Vêras (2020, p. 2) revela que existe uma série de estressores que contribuem para o aumento de problemas de saúde de estudantes do ensino superior: avaliações, demandas de tempo, pressões financeiras, mudanças nos hábitos de sono e alimentação, novas responsabilidades, aumento da carga de trabalho, conhecer novas pessoas, decisões de carreira, medo do fracasso, e pressão dos pais”.

Os autores também consideram que a instituição universitária é um espaço que potencializa alguns problemas relacionados à saúde, como “ansiedade; depressão; má qualidade do sono; doenças cardiovasculares; aumento do consumo de álcool e outras drogas; maus hábitos alimentares; vulnerabilidade sexual, entre outros” (SANTANA; PIMENTEL; VÉRAS, 2020, p. 3).

Faz-se destaque também à pergunta acerca do acesso à graduação por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social, o que reforça também a necessidade, em alguns casos, de se agir de maneira diferente com os menos favorecidos.

Ressaltem-se as questões que avaliam a promoção de atividades de cultura, de lazer e de interação social para a comunidade acadêmica, e ainda se as atividades acadêmicas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula possibilitaram a reflexão,

convivência e respeito à diversidade. Com isso, fica evidenciada a importância da socialização para ampliar a visão de mundo, as práticas cooperativas e inclusivas.

Fica posto, com esses questionamentos, que o Estado quer conhecer o seu estudante para além de dados socioeconômicos convencionais, e deixa claro que o processo educacional referenciado como de qualidade implica também em um conjunto de ações que influenciam tanto no acesso quanto na permanência desses estudantes na educação superior, que vão desde o apoio socioemocional até o financeiro.

Fazendo a análise dos itens que têm alinhamento com a categoria 2, sobre a influência da formação integral, foram observados questionamentos na parte 1 que versam sobre os dados socioeconômicos, assim como na parte 2, do percurso formativo, e ratificam a importância dos aspectos relativos ao seu *background* cultural e do seu *habitus*, para a incursão e crescimento no mercado de trabalho.

O questionário traz perguntas referentes ao hábito de leitura dos estudantes e do estudo de idiomas, e de que maneira o curso contribuiu para que o estudante tivesse sua capacidade de comunicação nas formas oral e escrita ampliada. Esses são aspectos relevantes para o desenvolvimento de competências e habilidades requeridas no mercado de trabalho. A leitura possibilita o incremento da visão de mundo, com o acesso a novos conhecimentos, a melhor oralidade e escrita da língua pátria. O domínio de outro idioma amplia a empregabilidade especialmente em empresas multinacionais, no setor de entretenimento, de tecnologia, dentre outros⁷⁰.

Demais indicadores relativos a esta categoria, como o desenvolvimento de competências e habilidades e sua relação com a empregabilidade, também se fazem presentes ao se questionar o estudante sobre suas experiências pedagógicas vivenciadas por meio dos estágios, como foi o processo de orientação, supervisão e acompanhamento, e o quanto foram proveitosas e diversificadas suas experiências pedagógicas, para que sejam replicadas na vida profissional. Ainda nesse quesito, os estudantes avaliam como as atividades realizadas durante seu trabalho de conclusão de curso puderam contribuir para qualificar sua formação profissional, se as atividades práticas desenvolvidas foram suficientes para relacionar os conteúdos do curso com a prática e se o curso proporcionou aos estudantes acesso a conhecimentos atualizados em sua área de formação. Tem-se ainda a avaliação do nível de

⁷⁰ Mais informações em: <https://www.catho.com.br/carreira-sucesso/carreira/a-importancia-de-um-idioma-na-carreira/>

contribuição do curso para o desenvolvimento da capacidade do estudante de aprender e atualizar-se permanentemente, propiciando experiências de aprendizagem inovadoras.

Faz-se referência também às questões que descortinam o papel da IES na formação cidadã dos seus estudantes, quando se tem no questionário dos estudantes a avaliação acerca da oferta, por parte da IES, de atuação como representantes em órgãos colegiados, participação em avaliações periódicas do curso (disciplinas, atuação dos professores, infraestrutura). Esse aprendizado parte ainda do papel do curso em desafiar o aluno ao aprofundamento de seus conhecimentos e ao desenvolvimento de competências reflexivas e críticas.

As questões ora postas coadunam com a categoria proposta em toda a sua amplitude e em especial na perspectiva do entendimento da formação integral, na medida em que questiona o aluno sobre a forma como as disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional. Agregue-se a isso a possibilidade do curso em promover o desenvolvimento da capacidade do discente de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade, assim como desenvolver sua consciência ética para o exercício profissional, e ao mesmo tempo, refletir e argumentar, como também trabalhar em equipe, dentre outras competências.

Isto posto, o questionário do estudante do Enade está alinhado a uma visão ampliada do processo formativo, dentro de uma concepção humanista, integrativa e ao mesmo tempo técnica, que entende que uma boa formação para o mundo do trabalho vai além do tecnicismo e importam questões de formação humana, ética e cidadã. E para que isto se concretize, uma rede de apoio financeiro, emocional, pedagógico precisa estar articulada pela família e pela IES.

4.2.3 Critérios de qualidade na educação superior: os Instrumentos de Avaliação e os descritores para uma IES Justa

Os instrumentos de avaliação foram estabelecidos pelo Decreto nº 5.773, em 2006, como parte integrante do Sinaes e como forma de nortear as comissões de visita *in loco* para as avaliações institucionais e de curso. Foram regulamentados por uma série de portarias, estando em vigor atualmente a Portaria nº 670, de 11 de

agosto de 2017, que estabeleceu um comitê gestor para análise e revisão dos instrumentos, culminando em sua configuração atual.

Quanto ao Instrumento de Avaliação Institucional Externa (IAIE), desde a sua criação já foram apresentadas três versões (2010, 2015 e 2017), e o que mais caracterizou a versão atual (2017) foi a descrição dos critérios de análise para o alcance do conceito máximo, que antes estavam apenas indicados pelas categorias não existe, insuficiente suficiente, muito boa e excelente. Isso trouxe mais clareza às notas atribuídas em cada indicador.

O atual Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG), vigente desde 2017, está em sua 5ª versão (2008, 2010, 2012, 2015, 2017) e trouxe como marco também a descrição dos critérios de análise e o foco na avaliação da modalidade da educação a distância, seja dos cursos 100% EaD, ou dos que fazem uso de percentuais de disciplinas virtualizadas, que é realidade em quase todos os cursos do país.

Já o questionário do estudante do Enade é parte integrante do processo avaliativo do Sinaes, e serve de insumo para compor os cálculos dos indicadores de qualidade da educação superior, como o CPC e o IGC.

4.2.3.1 Instrumento de Avaliação Institucional Externa (IAIE)

O IAIE subsidia os atos de credenciamento, o reconhecimento e a transformação da organização acadêmica (deixar de ser faculdade e pleitear ser centro universitário, por exemplo). O instrumento de reconhecimento institucional, selecionado para ser objeto de análise, seguindo as diretrizes do Sinaes, contempla as suas dez dimensões avaliativas, distribuídas em cinco eixos, a saber: Planejamento e Avaliação Institucional, Desenvolvimento Institucional, Políticas Acadêmicas, Políticas de Gestão, Infraestrutura.

O instrumento contempla as 10 dimensões determinadas pelo art. 3º da Lei do SINAES (a missão e o plano de desenvolvimento institucional (PDI); a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão; a responsabilidade social da instituição; a comunicação com a sociedade; as políticas de pessoal; a organização e gestão da instituição; a infraestrutura física; o planejamento e a avaliação; as políticas de atendimento aos estudantes; a sustentabilidade financeira) agrupadas por afinidade em cinco eixos, com indicadores que apresentam elementos de avaliação e os respectivos critérios para sua análise e verificação. (BRASIL, 2017b, p. 7).

Para a análise deste instrumento, foi feita a leitura integral de cada indicador e dos elementos constantes para o alcance do conceito 5, em cada eixo avaliativo, assim como o glossário que elucida alguns conceitos contidos no texto. Para reforçar os achados no texto, os indicadores e palavras correlatas foram usadas como argumentos de busca.

O levantamento de elementos de justiça social no instrumento de credenciamento revela que as políticas institucionais das IES precisam estar pautadas em princípios alinhados aos de justiça social para serem consideradas como instituições com conceitos máximos de qualidade.

Nesse sentido, a categoria 1 – Igualdade e reconhecimento para a justiça social: Importância da discriminação positiva – é observada no instrumento quando se entende que a IES deve agir em busca dessa igualdade, por meio de ações consoantes com a responsabilidade social, objetivada por meio de sua contribuição para uma sociedade mais justa, sustentável e inclusiva. Os cursos devem refletir esta preocupação ao traduzir nos egressos, em especial no desenvolvimento de suas competências, o respeito, reconhecimento e valorização da diversidade.

No Indicador 2.1: Missão, objetivos, metas e valores institucionais para o conceito 5, está colocada a responsabilidade social como pressuposto básico que deve nortear as ações institucionais e seus cursos, assim como o entendimento de que a IES não pode estar descolada da sociedade. Na mesma linha de análise, todo o eixo 2 – Desenvolvimento institucional – requer que o planejamento da IES pressuponha ações que visem o desenvolvimento socioeconômico e a inclusão da comunidade na qual está inserida, por meio de ações afirmativas e capazes de promover os direitos humanos e a busca pela igualdade étnica racial. No texto, a inclusão é conceituada como:

Ações que visam a incluir os discentes nas atividades institucionais, objetivando oportunidades iguais de acesso e permanência, considerando-se não só a existência de deficiências, mas também diferenças de classe social, gênero, idade e origem étnica. (BRASIL, 2017b, p. 37).

O indicador 2.5: PDI e políticas institucionais voltadas ao desenvolvimento econômico e à responsabilidade social, traz que as políticas institucionais, articuladas aos objetivos e valores da IES, devem considerar o desenvolvimento econômico e social como mecanismo para melhoria das condições de vida da população, por meio

de ações de inclusão e empreendedorismo, e promoção de ações reconhecidamente exitosas ou inovadoras.

O indicador 2.7: Estudo para a implantação de polos EAD, enfatiza o alinhamento institucional com as metas do PNE, quando da concepção de polos de EaD, com vistas a tornar cada IES necessária e inserida na comunidade em que atua.

A concepção de igualdade é apresentada no instrumento em diferentes momentos, seja por meio da necessidade de implementar ações voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, promoção dos direitos humanos, da igualdade étnico-racial, como também de ações afirmativas consideradas como

Políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que tem como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político. (BRASIL, 2017b, p. 33).

Com isso, o PDI deve expressar a tradução dessas políticas, a fim de ampliar as competências dos egressos e conceber suas ações institucionais, e conseqüentemente seus cursos, mais inclusivos e capazes de fazer a diferença na sociedade.

Dentro das políticas acadêmicas, as ações extensionistas, indicador 3.5: Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a extensão, devem ter em conta as demandas sociais urgentes e emergentes a fim de propiciar condições para a melhoria da comunidade. Destaca-se também no eixo 5 – Infraestrutura – que a IES deve ter toda sua infraestrutura física acessível, assim como propor ações afirmativas de combate à discriminação e que visem à inclusão de seus discentes não só no acesso, como também na sua permanência. Isto implica em agir em prol de um ambiente capaz de ofertar para todos acessibilidade física, pedagógica e especialmente atitudinal.

Tem-se em destaque o indicador 3.11: Políticas de atendimento aos discentes, que traz nas políticas de atendimento aos discentes a necessidade de programas de acolhimento e permanência do discente, assim como de acessibilidade, monitoria, nivelamento, intermediação e acompanhamento de estágios não obrigatórios remunerados e apoio psicopedagógico. Chama-se atenção aos programas que devem

ser desenvolvidos, pois todos contemplam os princípios da discriminação positiva. Inicialmente se faz necessário acolher todos os alunos, mas buscar especialmente a permanência daqueles que precisam de maior atenção, ou por estarem em um ambiente muito diverso do seu cotidiano (atitudes, modo de vestir-se, vocabulário, mobiliário e equipamentos), ou por dificuldades financeiras para manter-se na IES (transporte, alimentação, material didático e mensalidades).

A garantia da permanência também passa pela garantia do aprendizado, que pode ser dado por meio de programas de nivelamento e de monitoria para aqueles que vêm com um capital cultural e formativo baixo e necessitam de estudos dirigidos e focados em conteúdos basilares para o seu percurso formativo. Não sentindo que faz sentido estar no nível superior, aprendendo e construindo novos conhecimentos, efetivado por meio da aprovação em disciplinas, envolvimento em grupos de estudos e pesquisas, o discente evade. Alia-se a esses programas a importância de inserção no mercado de trabalho, que para a maioria é a razão de estar estudando, e que tem na renda o motivador para permanecer na IES, seja para arcar com os custos e/ou ajudar a família. Esses aspectos terminam por reforçar o sentido e importância de estar cursando uma graduação.

A discriminação só é positiva se quem a recebe sentir-se reconhecido em sua diferença e em sua capacidade de crescer e não apenas discriminado como inferior. Nesse sentido, e destacado como um dos programas necessários, está o apoio psicopedagógico e a acessibilidade. Toda a comunidade acadêmica, docentes, técnicos, diretores e discentes precisam reconhecer a dificuldade de inclusão de “colega” e saber como apoiá-lo, a fim de não gerar constrangimento, mas a busca de atitudes propositivas.

De acordo com o glossário do instrumento, o apoio psicopedagógico tem por objetivo avaliar, acompanhar e sanar dificuldades no processo ensino-aprendizagem, e que dificultem sua formação. No mesmo instrumento, a acessibilidade é posta como dar possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos e especialmente o uso da informação e comunicação. A acessibilidade digital também entra nesse processo, visto que o uso de tecnologias de informação e comunicação constitui uma realidade nas IES com ambientes virtuais de aprendizagem como ferramentas didáticas, e que nem sempre foi nem é a realidade de todos.

Segundo dados do Comitê Gestor da Internet no Brasil⁷¹, 58% dos domicílios não têm computador e 33% não possuem internet. Por tudo isso, o acesso desses alunos às TICs, realizado de maneira autônoma ou assistida, precisa ser visto e cuidado.

No texto, os indicadores dessa categoria aparecem no conjunto de ações institucionais capazes de tratar o desigual de maneira diferenciada e apoiá-lo para sua inclusão, assegurar o sentimento de pertença e o consequente aprendizado para a justiça social.

Dando sequência, na categoria 2 – Influência da formação integral na qualificação do aluno para o mundo do trabalho – os indicadores propostos foram elucidados no texto, especificamente nos aspectos relacionados ao desenvolvimento de competências e no atendimento às demandas do mundo do trabalho. Importante destacar o conceito de competências referenciado no glossário do instrumento, que assim afirma: “Conjunto de habilidades, atitudes, saberes e conhecimentos mobilizados pelo indivíduo ou pela coletividade para a realização de ações em contextos específicos” (BRASIL, 2017b, p. 36).

O indicador 2.4: PDI, políticas institucionais voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial, torna claro a importância de ampliar as competências do egresso no que tange à sua formação para além de competências técnicas.

O PDI possui políticas institucionais que se traduzem em ações voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, e em ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial, de modo transversal aos cursos ofertados, **ampliando as competências dos egressos e** ofertando mecanismos de transmissão dos resultados para a comunidade. (BRASIL, 2017b, p. 13, grifo. nosso).

O mercado, na atualidade, requer profissionais que sejam capazes de atuar com a diversidade, com as diferenças, que são inerentes à sociedade, assim como ter visão social e sustentável na defesa dos direitos humanos, na preservação ambiental e no respeito ao outro, competências que permeiam a inteligência emocional e a responsabilidade social.

⁷¹ Mais informações em: www.cgi.br

Referente a esse perfil profissional, a capacidade de inovar e de empreender também é atributo requerido no mundo do trabalho. Ações inovadoras é um conceito que permeia diversos indicadores no instrumento, no sentido de que a IES deve buscar práticas inovadoras. O sentido de inovação buscado é o de dotar o egresso desse espírito, a fim de colocá-lo com um diferencial em suas competências para o mercado de trabalho. O conceito de Ações Inovadoras é referenciado no glossário do instrumento:

Relaciona-se com a adoção de práticas e procedimentos que oportunizem a criação ou o desenvolvimento de novos produtos ou ideias e permitam a melhoria de processos, apontando para ganhos de eficiência e para a adaptação inédita a situações que se apresentem. (BRASIL, 2017b, p. 33).

Na IES, a pesquisa e a iniciação científica são vistas, como no indicador 3.4 como meio de estimular a inovação tecnológica, aliado ao desenvolvimento científico e cultural. Nessa mesma linha, as políticas institucionais, indicador 2.5, devem ser permeadas, dentre outros aspectos, por ações que estimulem o empreendedorismo, e isto implica em agir com criatividade, motivação e abertura a novas experiências a fim de gerir projetos e/ou negócios.

A atuação do egresso no mercado de trabalho deve ser acompanhada pela IES a fim de comparar a formação recebida com as demandas da sociedade para este profissional, de maneira permanente e sistematizada. Com base nessas informações, a IES pode adequar o currículo dos cursos, as ações de pesquisa e extensão de modo que o egresso possa contribuir para o desenvolvimento da sociedade, ter possibilidade de ascensão social com acesso a cargos e salários compatíveis com a sua formação.

Cabe salientar que a empregabilidade é o maior anseio de quem entra no nível superior, seja para entrar ou para ascender no mercado de trabalho (HOPER, 2020). Por isso, ter diferenciais quanto à qualificação para o mercado de trabalho parte da busca por uma formação integral; isto implica em dotar o egresso de competências técnicas e necessárias à profissão almejada, e ao mesmo tempo desenvolver capacidades socioemocionais que o tornem capaz de trabalhar em equipe, saber liderar, cooperar, ter inteligência emocional, assim como a competência aqui chamada de cidadã: respeitar o próximo em sua diversidade, ter consciência socioambiental e política, lutar pela igualdade e liberdade.

Nessa linha de análise, o instrumento traz a importância da gestão participativa, ao colocar que a IES requer que seu planejamento e ações institucionais reflitam as aspirações da sua comunidade, interna ou externamente, seguindo as diretrizes no eixo planejamento e avaliação institucional, explicitado no indicador 1.3: Autoavaliação institucional: participação da comunidade acadêmica. Isto é visto ao se estabelecer que a participação da comunidade acadêmica e sociedade civil é condição para que a IES realize o seu planejamento e o retroalimento com a autoavaliação, da mesma forma devendo ocorrer com o seu planejamento financeiro, como colocado no indicador 4.8: Sustentabilidade financeira: participação da comunidade interna. Observa-se também no indicador 3.10: Comunicação da IES com a comunidade interna, que os processos de comunicação com a comunidade interna devem fomentar o envolvimento da comunidade, com vistas à melhoria da qualidade institucional.

Ao mesmo tempo, a concepção de espaços físicos que possibilitem a integração entre os membros da comunidade, como visto no indicador 5.6: Espaços de convivência e de alimentação-, é indispensável para que trocas, discussões e aprendizados sejam estabelecidos. Assim sendo, na medida em que a gestão participativa é critério de qualidade, a IES está estimulando docentes, discentes e toda a comunidade acadêmica a pensar e questionar seu próprio ambiente, e dessa maneira exercitar a sua cidadania e o pensamento crítico e reflexivo.

Com base nesses elementos, mesmo que concebidos a partir de constructos transversais, a IES deve pensar o egresso e toda a sua comunidade acadêmica como cidadãos livres para lutar pela igualdade e justiça social.

Sem falar de maneira incisiva e conclusiva, pode-se obter da análise do instrumento de credenciamento um alinhamento dos seus pressupostos de qualidade com os princípios de justiça social. Todos os indicadores estabelecidos para as categorias 01 e 02 foram achados no IAIE, e em sua maioria, descritos no texto com objetividade. Todavia, o instrumento de maneira isolada é apenas “um instrumento”. Um guia de “boas práticas” só se faz eficiente com ações efetivas, aliado a outros indicadores capazes de nortear a prática institucional.

4.2.3.2 Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG)

O IACG objetiva a análise das políticas institucionais e sua implantação no âmbito do curso a ser avaliado. Essa visão mais pragmática deste instrumento, focada nas três dimensões (ODP, Corpo Docente e Infraestrutura), tornou a sua análise mais objetiva que a primeira, assim como trouxe menos elementos evidenciadores. De fato, requereu da autora uma análise transversal dos achados, para a devida correlação com as categorias propostas.

No que diz respeito à categoria 1 – Igualdade e reconhecimento para a justiça social: a importância da discriminação positiva – a acessibilidade aparece na dimensão da organização didático-pedagógica com diversos indicadores, tais como 1.4, que trata da estrutura curricular, 1.5, dos conteúdos curriculares e 1.6, da metodologia a ser adotada, que precisam prover acessibilidade metodológica⁷². Os indicadores que tratam das Tecnologias de Informação e Comunicação (1.16), do Ambiente Virtual de Aprendizagem (1.17) e do Material Didático (1.18), trazem, além da necessidade de se prover acessibilidade metodológica, atitudinal e /ou instrumental⁷³, assegurar a acessibilidade digital e comunicacional como critérios de qualidade.

Considerar a acessibilidade como condição para o reconhecimento parte do entendimento da diversidade de necessidades que existe na sociedade e, especificamente, em uma comunidade acadêmica. Dotar os alunos de acesso ao aprendizado, independente das dificuldades que possam ter, é reconhecê-los e, por isso, buscar a igualdade dentro da diferença de cada um.

Importa fazer um destaque ao indicador 1.12 – Apoio ao Discente:

O apoio ao discente contempla ações de acolhimento e permanência, acessibilidade metodológica e instrumental, monitoria, nivelamento, intermediação e acompanhamento de estágios não obrigatórios remunerados, apoio psicopedagógico, participação em centros acadêmicos ou intercâmbios nacionais e internacionais e promove outras ações comprovadamente exitosas ou inovadoras. (BRASIL, 2017c, p. 15).

⁷² Acessibilidade Metodológica: Ausência de barreiras nos métodos, teorias e técnicas de ensino/aprendizagem (escolar), de trabalho (profissional), de ação comunitária (social, cultural, artística etc.), de educação dos filhos (familiar), etc. (BRASIL, 2017c, p. 43).

⁷³ Acessibilidade instrumental: Ausência de barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de trabalho (profissional), estudo (escolar), lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva, etc.) e de vida diária. Auxiliam na garantia dessa dimensão da acessibilidade os recursos de tecnologia assistiva incorporados em lápis, caneta, régua, teclados de computador e mouses adaptados, pranchas de comunicação aumentativa e alternativa, etc. (BRASIL, 2017c, p. 44).

Esse indicador termina por congregar uma série de elementos que pertencem à categoria ao trazer, além da acessibilidade, a importância do acolhimento, do apoio, alicerces da discriminação positiva.

Por outro lado, observou-se que os indicadores relativos à esta categoria 01, estão mais evidentes no instrumento de credenciamento, visto que a promoção da discriminação positiva ficou mais clara nas ações institucionais do que nas ações de curso.

Ademais, a busca por achados relacionados à formação integral, basilar para a luta por justiça social, tem em seus conteúdos curriculares a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, assim como as atividades práticas de ensino para licenciaturas colocam a relação entre teoria e prática de forma reflexiva durante todo o curso como requisito de qualidade. A abordagem desses conteúdos de maneira transversal durante o curso importa para a formação integral na medida em que dota o aluno de conhecimentos relacionados ao mundo em que vive, como consequência de uma história, de lutas por igualdade e pela diversidade que lhe é inerente, e com isso o faz pensar o mundo com uma visão ampliada e capaz de compreender e respeitar as diferenças. Aliado a essa consciência, a capacidade de articular os conhecimentos aprendidos com a prática no mundo do trabalho, com esse olhar ampliado, faz do egresso um cidadão de fato e um profissional diferenciado.

A autonomia do discente é colocada como indicador nos procedimentos de avaliação da aprendizagem, que devem ser garantidos durante o seu percurso formativo. Além disso, para a formação de licenciados, o pensamento reflexivo é posto como indicador de qualidade, e desde a prática em estágios é colocada a importância da reflexão teórica acerca das situações vivenciadas pelos alunos.

As atividades práticas de ensino estão em conformidade com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, da Formação de Professores e da área de conhecimento da licenciatura, em articulação com o PPC, estão presentes e relacionam teoria e prática de forma reflexiva durante todo o curso (BRASIL, 2017c, p. 20).

Ainda há o conceito de interdisciplinaridade, que no instrumento enfatiza a ruptura com a fragmentação no processo de construção do conhecimento, que é condição *sine qua non* para um pensamento crítico.

Tem-se assim que o IACG possui indicadores alinhados com as categorias de análise para a justiça social. Contudo, esses indicadores estão apresentados de maneira mais subjetiva do que no IAIE, mas que não deixam de contemplar as categorias propostas.

Destaca-se a ênfase dada à formação de docentes e tutores que, além de serem capazes de refletir sobre o conteúdo das disciplinas, devem fomentar o raciocínio crítico dos alunos, de maneira a proporcionar-lhes o acesso a conteúdo de pesquisa de ponta, e incentivá-los à produção do conhecimento. Essa articulação profícua entre discente e docente enriquece o processo de ensino-aprendizagem, por meio da discussão, reflexão e construção de conhecimentos com uma visão crítica, sem alienação, livre.

Outro aspecto que coaduna com o pensamento livre e diverso como ferramenta para a igualdade é a consciência cidadã. O curso precisa ser pensado e avaliado por toda a comunidade acadêmica e essa gestão participativa, como já colocado na análise do instrumento de credenciamento, estimula a cidadania, a luta por direitos e a consciência dos deveres. Nessa linha de pensamento, também é importante destacar o incentivo à participação discente em centros acadêmicos, que trazem consciência política aos estudantes (MARTINS; DAYRELL, 2013).

Esse pensamento livre e diverso importa para a qualificação do aluno para o mundo do trabalho, que não mais permite o conhecimento raso e meramente técnico. A formação integral já referenciada, a construção da consciência cidadã, constituem fatores que complementam a qualificação diferenciada do egresso.

Ao egresso é requerido uma formação que, além de estar em consonância com as DCNS do curso, por meio do desenvolvimento das competências necessárias, é capaz de pensar sobre seu contexto, nas necessidades locais e regionais, e com isso seu perfil é ampliado em função de novas demandas relacionadas ao mundo do trabalho. O estágio deve proporcionar esta articulação, assim como a gestão do curso, por meio do seu NDE deve garanti-la. Ademais, as práticas inovadoras devem permear as políticas institucionais e refletir no curso e no aluno com ações que impactem na comunidade acadêmica e na sociedade como um todo. Ser inovador e criativo coloca o egresso em destaque no mercado de trabalho. De acordo com o Sebrae⁷⁴, a evolução tecnológica e as novas tendências que alteram constantemente

⁷⁴ Mais informações em: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ufs/mt/artigos/o-perfil-de-um-empreendedor-de-sucesso,ebd39fe28a3a4610VgnVCM1000004c00210aRCRD>

o cotidiano, fazem surgir novas necessidades, requerem adaptação contínua e inovação de métodos por parte dos profissionais. Esses mesmos profissionais, ainda de acordo com o Sebrae, precisam ser criativos ao aceitar desafios e buscar soluções viáveis para o equacionamento de problemas; ser líderes que inspirem confiança, motivem equipes e deleguem responsabilidades, aceitem opiniões, sejam perseverantes, flexíveis, motivados, automotivados, e uma série de outras competências emocionais, além de buscar sua formação permanente e manter senso crítico.

Destarte, a análise dos instrumentos de avaliação de instituições e de cursos traz o norteamento para que a gestão da IES, juntamente com a sua comunidade acadêmica, planeje e promova ações para o alcance da máxima qualidade na oferta dos serviços educacionais. Todavia, isso não implica em se considerar que esses instrumentos são completos e ideais para a indução de justiça social. Até porque os parâmetros de qualidade, ora propostos, são genéricos, e por vezes, a depender do contexto no qual a IES está inserida, se fazem necessários ajustes. Entretanto, restou evidente que qualidade preconizada nesses instrumentos está alinhada aos princípios de justiça social, ora explicitados nesta tese e que demonstram que ao se buscar essa máxima qualidade também se contribui com justiça social, seja para o egresso ou para a comunidade na qual está inserido.

CAPÍTULO 5 – A MOLDAGEM DO SINAES NA IES E A CONCEPÇÃO DAS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS

Este capítulo analisa o Sinaes no microcontexto institucional das IES analisadas. Segue-se as proposições de Lascoumes e Le Galès (2012), em que entendem que um instrumento de ação pública – no caso as peças do sistema Sinaes analisadas antes - constitui “um dispositivo ao mesmo tempo técnico e social que organiza relações sociais específicas entre o poder público e seus destinatários em função das representações e das significações das quais é portador” (p. 21). Com isso, o Sinaes molda as relações ainda que sua incidência possa tomar contornos diferentes, a depender do contexto da cada IES.

Nesse sentido, o capítulo se inicia com a análise dos PDIs e PPCs, que são instrumentos moldados pelo Sinaes e norteiam as dinâmicas institucionais e a formação dos alunos. Em seguida, partimos para a análise dos resultados da pesquisa de campo com gestores, por meio das entrevistas e do questionário com os alunos. Todos esses instrumentos de coleta de dados foram categorizados e analisados à luz dos indicadores de justiça social. Por fim, esses resultados foram compilados e colocados em quadros resumo, a fim de se comparar as propostas que estão colocadas nos documentos institucionais, com a apropriação pelos gestores e com a implementação de fato no percurso do aluno dentro da IES. A pergunta norteadora que guiou a pesquisa foi se as IES privadas, podem ser justas, haja vista, dentre outros argumentos, que são reguladas pelo Estado. Por isso, que avaliar o espelhamento do Sinaes dos documentos institucionais é uma das etapas para a análise de uma IES Justa.

5.1 ESPELHANDO OS PRINCÍPIOS DA JUSTIÇA SOCIAL DO SINAES: ANÁLISE DOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DAS IES

Seguindo as diretrizes do Ministério da Educação para o funcionamento das IES, é mister, de acordo com o Decreto nº 9.235, a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), com validade de cinco anos, que deve conter, principalmente, a missão, objetivos e metas da instituição em sua área de atuação e

seu histórico de implantação. Dentro do PDI, deve estar contido o Projeto Pedagógico da Instituição (PPI), que contempla as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão; perfil do corpo docente, organização administrativa e políticas de gestão, procedimentos de autoavaliação institucional e de atendimento aos estudantes, das ações de transparência, participação em Conselhos, infraestrutura física e instalações acadêmicas, acervo bibliográfico, demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras, dentre outros.

Dada a importância desses documentos para nortear o planejamento e as práticas institucionais, na medida em que neles estão postas as políticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão e como deve se dar a sua implementação, em vista de um planejamento orçamentário, considerou-se como imperativo a sua análise para buscar o alinhamento ou não com os princípios de justiça social encontrado no Sinaes e refletidos nas IES e cursos selecionados. Importam também esses documentos, visto que os mesmos irão respaldar as entrevistas com os concluintes, na correlação entre o que está posto institucionalmente (planejado) e o que é aplicado na prática.

Após a leitura dos PDIs e os achados no texto, logo em uma primeira análise fica claro que o instrumento de credenciamento institucional norteia a sua estrutura, no que tange à explicitação das políticas e ações que contemplam o conceito 5 no instrumento. Os indicadores do instrumento são colocados como elementos no sumário, tanto no PDI da IES A quanto no da IES B, a fim de reforçar e evidenciar os mesmos. A influência do instrumento de reconhecimento de cursos também se faz presente, especialmente no Projeto Político Pedagógico Institucional, que comporá os PPCs de cada curso.

Isto posto, na medida em que se observou o alinhamento dos instrumentos de avaliação do Sinaes com os princípios de justiça social, o PDI conseqüentemente constrói-se como um documento em articulação com esses princípios. Todos os indicadores das duas categorias de análise tiveram achados relevantes no texto.

No PDI da IES A, na categoria 1 – Igualdade e reconhecimento para a justiça social: a importância da discriminação positiva – tem-se como princípios institucionais a justiça social e a equidade como valores que devem nortear a gestão da instituição, especialmente no atendimento às pessoas com deficiência. A responsabilidade social é uma política institucional e que tem na extensão sua materialização, por meio de um programa específico para Integração Comunitária, Responsabilidade Social e Desenvolvimento Sustentável.

3.6 Política de Responsabilidade Social: **A IES** (alteração nossa) procura entender a sua responsabilidade social como instituição de ensino superior, a partir de sua própria razão de existir como instituição que promove educação, e busca cada dia mais atuar com um ensino de qualidade voltado para os valores que contribuem para a eliminação das desigualdades sociais e regionais. Tendo em vista que a promoção de educação é a chave para construção de uma sociedade saudável, **a IES** (alteração nossa) em diálogo com diversos setores sociais, buscará integrar o avanço da ciência às necessidades regionais, desenvolvendo um trabalho de socialização e um aperfeiçoamento integral do ser humano, por meio de ações. (PDI A, 2019, p. 43).

Tem-se posto em vários momentos dentro do PDI a noção de que uma instituição de ensino não pode estar descolada da sociedade, especialmente da comunidade na qual está inserida e que é inerente ao papel social da universidade, o comprometimento com o desenvolvimento social.

A IES (alteração nossa) releva os aspectos sociais da região na qual está inserida, referindo-se ao desenvolvimento econômico e social, considera, especialmente, a sua contribuição em relação à inclusão social, à defesa dos direitos humanos, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural. (PDI A, p. 19).

A busca por uma sociedade mais justa e igualitária é vista especialmente nas políticas de ensino no que tange às condições de acesso igualitário aos discentes, dotando-os de acessibilidade atitudinal, metodológica e pedagógica, assim como nas políticas de extensão, a fim de implementar ações para superar condições de desigualdade e de exclusão. Visualizou-se no PDI um Plano de Promoção de Acessibilidade:

13. Plano de Promoção de Acessibilidade: **A IES (alteração nossa)** conta com um Manual de Acessibilidade da pessoa com deficiência e transtorno do espectro autista tem o intuito de atender as orientações legais acerca do tema, mas, sobretudo, incluir e assegurar o acesso de todos à formação acadêmica e profissional, por meio da aprendizagem e da inclusão no ambiente acadêmico. (IDEM, p. 93).

O reconhecimento, visto também como mecanismo para o alcance de justiça social, é tratado no PDI por meio das condições de acessibilidade, pelo reconhecimento das diferenças, nos conteúdos transversais que devem ser trabalhados em todos os cursos no que diz respeito ao entendimento da pluralidade étnico-racial, ao reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura

indígena e afro-brasileira, ações para a conservação do meio ambiente e sustentabilidade.

3.3.7 Transversalidade: Destaca-se ainda que ao longo de todo o percurso acadêmico especial atenção é dedicada aos temas relacionados à pluralidade étnico-racial, ao reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura indígena e afro-brasileiros, bem como às atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente e sustentabilidade, essenciais à qualidade de vida, de modo a assegurar que o saber técnico seja acompanhado da reflexão humanista. (IDEM, p. 30).

A discriminação positiva está também evidenciada no PDI por meio dos indicadores de atendimento ao discente, constantes nas ações realizadas para que visem o seu acesso, passando pela permanência, até a conclusão do curso. O acesso é feito por meio de mecanismos formais, como vestibular, transferência, mas também pelo Prouni, Fies, e uma série de convênios com empresas que visam preços e /ou condições mais acessíveis. Em relação à permanência do aluno, existe um arcabouço de ações e projetos institucionais que atentam para os fatores que podem levar à evasão escolar, que vão desde dificuldades financeiras à ambientação com o universo acadêmico e que buscam mitigá-las.

Esse olhar sobre o aluno, especialmente sobre aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem e de integração, respalda a importância da discriminação positiva. O Núcleo de Apoio Psicopedagógico ao discente é um exemplo de inserção da IES na contribuição justiça social, no que tange ao uso da discriminação positiva como forma de romper o simples uso da meritocracia. Esse Núcleo oferta serviços voltados principalmente para uma efetiva adaptação do estudante ao contexto acadêmico com o apoio de toda a comunidade acadêmica, em especial o corpo docente que está em contato direto com o aluno.

As ações de nivelamento também se enquadram na discriminação positiva ao reconhecer que alguns alunos precisam de cursos, grupos de estudo, dentre outras oportunidades, que proporcionem a melhor compreensão de conteúdos pré-requisitos básicos, que por vezes foram mal aplicados no ensino médio e que com isso, possam facilitar o avanço dos discentes no conhecimento dos conteúdos programáticos ministrados. O programa de monitoria, da mesma maneira, objetiva garantir o “desenvolvimento de atividades de reforço escolar ao aluno com a finalidade de superar problemas de repetência, evasão e falta de motivação” (IDEM, p. 60).

Partindo do pressuposto que para a justiça social conforme a categoria 2–

Influência da formação integral na qualificação do aluno para o mundo do trabalho – os “os diplomas precisam ter eficácia e garantir a possibilidade de mobilidade social àqueles que os possuem” (DUBET, 2008, p. 215), é fundamental o cuidado da IES ao ofertar cursos que sejam capazes de alinhar o desenvolvimento de competências técnicas e sociopolíticas. Esse conjunto de competências torna o egresso mais qualificado para o mundo do trabalho. Desta forma, o PDI traz o desenvolvimento de competências explicitado na elaboração dos currículos dos cursos e na concepção do perfil de egresso. Além do trazer competências inerentes à área de formação do curso, em consonância ao que está expresso nas DCNs, a IES busca traçar um perfil institucional próprio do egresso:

A identidade do egresso, nesse sentido, pretende ser delineada como um conjunto de competências, habilidades e atitudes que se traduzem numa visão que ultrapassa atender somente as necessidades do mercado, permitindo ao futuro profissional por meio de um conjunto de conceitos e práticas didático-pedagógicas uma sólida formação de conhecimentos gerais e específicos, crítica da diversidade sociocultural, econômica e política da sociedade, ética, responsável e contemporânea. (PDI A, 2019, p. 62).

Para o alcance desse perfil que culmina com uma qualificação adequada às novas demandas do mundo do trabalho, se faz necessário uma série de ações do percurso formativo do aluno, no que tange especialmente à integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Observou-se dentro do PDI, por meio dos projetos de extensão propostos e do incentivo à pesquisa, que a IES lastreia essa integração como pressuposto para a construção desse perfil de egresso. A criatividade, a inovação e o espírito cidadão estão presentes nesses projetos e reforçam esse ideal. Destaca-se o acompanhamento de egressos como uma forma de se ter parâmetros de avaliação da atuação destes no mercado de trabalho, em contraposição com a formação recebida e assim identificar lacunas existentes nesse processo e propor ajustes para o seu aperfeiçoamento. Todavia, as ações acerca desse acompanhamento não estão bem definidas no documento.

A inovação como indicador de análise para esta categoria foi um ponto que chamou atenção na medida em que se trata de um conceito subjetivo – o que é inovação para alguns já pode ser ultrapassado para outros. As ações apontadas como inovadoras no PDI vertem para os aspectos metodológicos que devem constar nos PPCs, quanto aos pressupostos didáticos-pedagógicos, tais como a

interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, a articulação entre a teoria e a prática e aos recursos tecnológicos disponíveis aos estudantes, grupos de estudos, projetos experimentais, além da ampliação no desenvolvimento de competências exigidas na atualidade. Esses temas já são discutidos largamente no campo da educação, todavia, sua aplicação nem sempre é vista; e por isso, a IES ao colocá-los como inerentes ao PPC, pode ser visto como inovador.

Para Wiebusch e Lima (2018, p. 165), a inovação no âmbito do ensino superior busca:

Criar práticas pedagógicas mais autônomas e atrativas, que sejam do interesse dos estudantes, para que tenha sentido e significado para eles, pois a motivação para aprender e para ter um engajamento no processo de aprendizagem depende do estudante e, também, do professor, ao desempenhar seu papel de mediador desse processo. Além disso, compreende-se o impacto das ações da universidade para promover, ou não, o engajamento, cumprindo seu papel em relação à responsabilidade social, o de ser um lugar de formação.

Ainda nesta linha de análise, o uso de TICs também foi mencionado como aspecto inovador com a oferta de disciplinas em ambiente virtual, site institucional como ferramenta de comunicação entre a comunidade acadêmica e a sociedade, e Central de Atendimento ao Aluno Virtual. Desde o início dos anos 2000 o uso da internet já é realidade em inúmeros países, inclusive no Brasil⁷⁵. A própria IES virtualizou as suas disciplinas desde o ano 2010⁷⁶ e com isso considera-se que os aspectos supramencionados não podem ser mais considerados como inovadores. Por outro lado, não se pode deixar de reconhecer que essas ações importam para a melhor qualificação do aluno e, conseqüentemente, melhor inserção no mercado de trabalho.

Destaca-se que as políticas de ensino, objetivadas na estrutura curricular e na metodologia dos cursos ofertados pela IES, de acordo com o PDI, devem promover a autonomia dos discentes e o fomento ao pensamento crítico e reflexivo, por meio de uma prática docente, de uma estrutura e de um currículo para os cursos que culminem com um perfil de egressos capazes de pensar a sociedade com atitudes éticas, reflexivas e democráticas. Ademais, a Escola de Formação de Professores, de acordo com o PDI, tem por missão “fortalecer as licenciaturas e formar educadores críticos,

⁷⁵ Mais informações em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/informatica/historia-da-internet-no-brasil/53793>

⁷⁶ Fonte: PDI A.

inovadores, autônomos, éticos e criativos, comprometidos com a educação e conscientes do seu papel social e acadêmico” (PDI A,2019, p. 27).

Outro ponto que reforça a inserção de alinhamento do PDI da IES A com a formação integral é o exercício da cidadania, mediante ações de extensão como o programa de engajamento comunitário que permitiria (*a priori*) aos docentes e discentes o contato com a realidade social do entorno e o estímulo à assistência às comunidades necessitadas. Destaca-se também o envolvimento da própria comunidade acadêmica no planejamento institucional, ao participar da autoavaliação e do Plano de Investimentos da IES.

Haja vista os indicadores encontrados no PDI da IES A, destaca-se a sua política de ensino como um eixo articulador entre as categorias de análise 01 e 02, visto que por meio de uma formação autônoma, que percorre conteúdos transdisciplinares, busca-se um perfil de egresso próprio da IES.

A análise do PDI da IES B ratifica os argumentos para a construção metodológica do trabalho: a partir da análise do marco normativo do Estado e do seu reflexo no planejamento institucional, devemos também buscar o olhar do aluno para contrapor o que está escrito/planejado, com o que de fato está sendo implementado pela IES. Como dito anteriormente, os PDIs terminam por ser um espelho do instrumento de credenciamento institucional e de reconhecimento de curso, e por isso o PDI da IES B trouxe os elementos constantes do PDI da IES A. Isto posto a análise de conteúdo revelou-se fluída, por vezes, repetitiva. Faz-se destaque apenas ao maior foco da IES B com o acompanhamento do egresso na sociedade, com detalhamento da sua sistematização, ponto que não foi observado no PDI da IES A.

No que diz respeito ao enquadramento dos indicadores constantes do PDI com a categoria 1, a IES B destaca seu compromisso com os interesses sociais e coletivos, principalmente com a formação, educação e inclusão dos seres humanos. De pronto, a IES afirma seu papel social ao contribuir com a redução de desigualdades sociais, por meio de suas políticas de inclusão social, mediante a oferta de bolsas de estudo, por meio dos Programas Prouni, Fies, Quero Bolsa e Educa Mais Brasil, além do programa interno de financiamento estudantil. Esse apoio financeiro materializa a possibilidade de acesso para estudantes de baixa renda. Por outro lado, não ficou evidenciada política de permanência, como apoio moradia, material didático, dentre outros, assim como na IES A, ações essas pouco vistas em instituições privadas.

Todavia, a permanência não está apenas relacionada às questões financeiras. Transpor o choque cultural com o ambiente universitário, as dificuldades de aprendizagem, são aspectos que interferem na permanência. Na linha da discriminação positiva, a IES A oferta regularmente cursos de nivelamento para os seus alunos, como matemática, língua portuguesa, informática, além de cursos de formação específica para o mercado de trabalho, como marketing pessoal, gestão de redes sociais, como falar em público, dentre outros. Esses cursos emanam do perfil discente que, como dito anteriormente, tem as mesmas características da IES A: alunos de classes C e D, com baixo *background* cultural e que demandam um maior acolhimento da IES, especialmente para suprir as deficiências da educação básica.

A monitoria também se insere nessa categoria, na medida em que tem a finalidade de promover a cooperação mútua entre discentes e docentes/professores tutores, além da vivência com o professor e com suas atividades pedagógicas e como consequência, apoia alunos com dificuldades de aprendizagem.

Parte-se do pressuposto que o ato de monitorar, além de estreitar a relação do aluno com o professor e com seus colegas mais novos, aperfeiçoa a formação do discente, além da possibilidade de contemplar também portadores de necessidades educacionais especiais. (PDI B, 2018, p. 99).

A IES participa também do Dia da Responsabilidade Social, em que as entidades educacionais oferecem uma série de atividades gratuitas para a população, nas áreas de educação, saúde, cultura, meio ambiente. Destaca-se a importância dessas ações que objetivam conscientizar as pessoas para a solidariedade com instituições que prestam serviços à sua comunidade e que precisam de apoio na área de higiene, alimentação, dentre outros serviços assistenciais.

Buscar igualdade dentro da IES e que se reflita na sociedade, parte de uma consciência coletiva, da gestão, do corpo docente e técnico administrativo e de seus discentes. Ciente desse pressuposto, a IES oferece cursos de “Educação Inclusiva” para estimular toda a comunidade a refletir sobre questões pertinentes à Educação Inclusiva, às Políticas Públicas de Educação Especial e às Adequações. Ademais, parte desse processo requer também a visão da acessibilidade pedagógica, metodológica e atitudinal, que conta com o apoio do Núcleo Psicopedagógico da IES.

Essa proposta se impõe como desafiadora, visto na ótica da preponderância de um modelo pedagógico tradicional, que não via a heterogeneidade de uma sala de

aula, e a gama de diversidade que ela representa. Assim, importa a capacitação docente para gerir e atuar nesses espaços, rompendo com a perspectiva da homogeneidade. Isso requer novos instrumentos e estratégias metodológicas, pedagógicas e avaliativas, além da interface com a necessidade da empregabilidade, do entendimento do contexto familiar.

Estabelecer os princípios pedagógicos que regerão a prática docente da instituição, em consonância com a realidade pedagogia contemporânea, sem prejuízo às individualidades que caracterizam a diversidade humana e que enriquecem a produção do conhecimento. (IDEM, p. 22).

Dessa maneira, reconhecer o aluno em sua diferença importa, dentro do projeto pedagógico da IES B. Cooperar com esse aluno, colocá-lo na condição de membro de um grupo, como parceiro integral na interação social (FRASER, 2007). Isso implica em não subordinar um aluno em detrimento do outro, de privá-lo de participar como um igual.

Por meio da extensão há também a possibilidade da IES materializar esse papel na sociedade, em sua articulação com a pesquisa, vista na IES como um instrumento para geração de conhecimento, assim como de sua ampliação e essencial para o desenvolvimento de novas tecnologias, estimular a difusão da cultura. Destaca-se ainda como valores da IES o respeito à individualidade que é inerente a cada ser humano, como também ao seu meio social, e que coaduna com o respeito à diversidade, de religião, raça, orientação sexual, etc. Ações como campanhas de doação de órgãos, assistência a idosos e ações afirmativas de incentivo socioeconômico às mulheres negras dão evidência à proposta institucional de ser um importante veículo de transformação social.

Visto pela ótica da categoria 2, a perspectiva da formação integral permeou todo o PDI da IES B, na sua missão, visão, princípios norteadores, objetivos e no Projeto Político-Pedagógico.

Como missão, a IES assume

Formar cidadãos conscientes e profissionais competentes para o desenvolvimento humano solidário e bem fundamentado, com pleno domínio dos saberes e das práticas necessários ao exercício profissional, detentores de princípios éticos e de cidadania, e com condição de participar ativamente do desenvolvimento da sua região, do estado e do país. (PDI B, 2018, p. 9-10).

Observa-se uma proposta educacional com foco na formação técnico-profissional para o mercado de trabalho, como também na formação e bem-estar humano voltado para as demandas sociais, articulando o ensino, a extensão e a pesquisa, integrados à sociedade, com vias a cooperar com a formação profissional, humana e ética dos seus alunos no mundo hodierno. Assim, de acordo com o PDI, a IES trabalha um projeto pedagógico centrado na atenção ao aluno, por meio de um ensino que desenvolve o criticismo, a reflexão, a busca do conhecimento, a inclusão e a inserção social do mesmo. Sua operacionalização se dá por meio perspectiva crítica dos currículos dos cursos, com conteúdos complementares e flexíveis, aliados a atividades práticas interdisciplinares, capazes de promover o diálogo com várias áreas de conhecimento e uma forte articulação entre teoria e prática.

Ainda no âmbito da implementação, são ofertados os serviços de atendimento à comunidade por meio de Projetos de Atendimento, Clínicas de Serviço, Empresa Júnior, atividades socioeducativas, além dos projetos de intervenção com as comunidades circunvizinhas com o apoio dos Núcleos de Pesquisa, desenvolvidos ao longo de toda a formação. Essas ações objetivam aproximar os alunos da realidade social, e com isso dotá-los do conhecimento das demandas sociais, despertando-o para a importância da responsabilidade social, do seu papel enquanto cidadão, incluindo portadores de necessidades especiais.

Verifica-se ainda o fomento à criticidade, por meio do estímulo ao questionamento do conhecimento adquirido, do papel ativo do aluno na condução de projetos acadêmicos, com o respaldo das metodologias ativas que reforçam o protagonismo discente, e no apoio do docente enquanto um parceiro para acompanhar as atividades, estabelecer grupos de estudos e metodologias de trabalho modernas.

Percebeu-se também que a IES B busca educar seus alunos com responsabilidade social, e isto implica em uma formação comprometida com o desenvolvimento econômico, cultural e social bem como com a dignidade humana e a inclusão de portadores de necessidades educacionais especiais.

Para tanto, são organizadas semestralmente eventos de interação, assistência, atendimento, orientação e assessoramento da parte dos alunos às comunidades circunvizinhas, dando oportunidade ao aperfeiçoamento da formação profissional e proximidade das realidades e dificuldades dessas comunidades. (IDEM, p. 22).

Considerando o que está posto no PDI, fica evidente que, para a IES B, a formação integral é inerente ao percurso formativo discente ao aliar currículos atuais, flexíveis, focados em habilidades e competências, mas que ao mesmo tempo viabilize por meio da interdisciplinaridade uma formação técnico-profissional agregada à formação humana. Dessa maneira, o desempenho profissional do egresso é entendido a partir da relação que se estabelece entre o profissional que a IES forma e o modo como a sociedade o recebe; primeiramente, dentro da perspectiva das oportunidades profissionais que lhe são oferecidas, seguido do atendimento das exigências do mercado para sua plena atuação enquanto profissional, no que tange à competência técnica e ao cumprimento do seu papel enquanto cidadão socialmente responsável.

Destaca-se que a IES B realiza o monitoramento do egresso no mercado, por meio de um Núcleo de Acompanhamento de Egressos, que além de gerar indicadores para a melhoria da qualidade da própria IES, busca oportunidades de trabalho para seu ex-aluno. Esse processo conta com a autoavaliação como um condutor para a melhora da qualidade da instituição como um todo, como afirmado em vários momentos no PDI.

Assim, o PDI da IES B traz indicadores consoantes às categorias propostas para análise de justiça social, assim como o PDI da IES A. Isto posto, na medida em que se observou o alinhamento dos instrumentos de avaliação do Sinaes com os princípios de justiça social, o PDI conseqüentemente constrói-se (ou pode se esperar que se construa) como um documento em articulação com esses princípios. De fato, é isso que foi encontrado na análise: Todos indicadores das duas categorias de análise tiveram achados relevantes no texto.

Após a leitura dos PDIs e os achados no texto, logo em uma primeira análise fica claro que o Instrumento de Avaliação de Instituições (IAIE), norteia a sua estrutura, no que tange a explicitação das políticas e ações que contemplam o conceito 5 no instrumento. Os indicadores do instrumento de avaliação estão refletidos no sumário tanto no PDI da IES A, como no da IES B, a fim de reforçar e evidenciar a sua existência no planejamento de cada IES.

De maneira conclusiva, entende-se que as constatações emanadas do PDI das IES coadunam com o norteamento induzido pelo Sinaes, na elaboração dos documentos e que trazem um conjunto de ações acadêmico-administrativas capazes de formar um egresso cidadão, crítico, com competência e qualificação para o

mercado de trabalho, se de fato for implementado. Entretanto, por tratar-se de um plano de intenções, o PDI por si só não pode comprovar a tese. Cabe a comparação entre o que está intencionado e a sua aplicação na IES e nos cursos, o que pode ser constatado por meio das entrevistas e resultados dos questionários com os egressos. Como forma de complementar a análise, há ainda o Projeto Político-Pedagógico de Cursos que ajusta as políticas institucionais ao contexto de cada curso.

5.2 A FORMAÇÃO HUMANIZADORA E EMPREENDEDORA? ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DO CURSO

Assim como o Plano de Desenvolvimento institucional (PDI), o Projeto Político Pedagógico (PPC) é um documento obrigatório que deve ser alterado conforme normativas, DCNs de cada curso, contextos socioeconômicos de tendências da área, assim como de demandas emanadas nos NDEs, docentes e discentes do curso. Ainda deve conter a organização didático-pedagógica do curso, com destaque à adequação das políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do curso, a estrutura e componentes curriculares, recursos didáticos e tecnologias, com ênfase na acessibilidade, corpo docente do curso, infraestrutura específica, dentre outros.

A influência do instrumento de reconhecimento de cursos também se faz presente no PPC de cada curso, que norteia o seu planejamento didático-pedagógico de cada curso e conforma um perfil de egresso que poderá (ou não) ser identificada a presença dos princípios de justiça social.

Neste sentido, a análise do PPC de Licenciatura da IES A revelou consonância com as políticas institucionais, refletidas no âmbito do curso e a sua estrutura demonstra este alinhamento, ao retomar as concepções do PPI e explicitar como se dá a operacionalização dentro do contexto do curso. Com isso, a análise focou nos elementos constantes apenas no PPC, já que muitos aspectos se repetem no PPI e por isso mostrou-se mais objetiva.

A categoria 1 – Igualdade e reconhecimento para a justiça social – é explicitada no curso especialmente pelo seu aspecto inclusivo, seja nos objetivos do curso, na metodologia, que faz uso da acessibilidade metodológica, pedagógica e atitudinal, ou no papel do docente. A equidade também é colocada na perspectiva do tratamento equânime aos portadores de necessidades. Outrossim, a justiça social, por meio de

ações de responsabilidade social, é vista na concepção da Escola de Formação de Professores, que congrega os cursos de licenciaturas da IES, na atuação do egresso demonstrando seu compromisso com a justiça e a igualdade.

O PPC do curso dá destaque nas suas políticas de gestão à sua estrutura alicerçada em princípios que coadunam com a igualdade de oportunidades, por meio da participação democrática da comunidade acadêmica nas decisões estratégicas da IES. Nas políticas de extensão há o foco em ações que priorizem o combate às desigualdades e, especialmente, o curso dá destaque ao compromisso em romper barreiras atitudinais, físicas, que possam impedir a participação de todos os discentes em condições de igualdade.

A formação do discente, seguindo o que está proposto no PPC A, demonstra a conformidade com a discriminação positiva, posta como inerente ao egresso, na medida em que todo o seu percurso formativo está permeado pelo reconhecimento e respeito às diferenças, o combate às desigualdades, e ações que o incluam efetivamente na vida acadêmica da IES.

No argumento de busca relativo à cidadania, foi visto, nos conteúdos curriculares a serem ministrados pelo curso, o desenvolvimento de estudos que busquem a diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade. Nessa mesma linha, viu-se que os processos avaliativos e didáticos devem fazer uso de materiais, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; e que sejam aplicados princípios que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade.

Constata-se ainda no PPC que as ações relativas ao apoio ao discente estão mais detalhadas do que no PDI, como indicado no extrato abaixo:

O Programa de Apoio ao Discente, busca promover o desenvolvimento de soluções educacionais que minimizem as variáveis que interferem na permanência dos estudantes, identificadas pelos estudos e pelo acompanhamento desses indicadores e que são de consenso entre docentes e diretores, tais como: deficiências de conhecimentos oriundas da formação anterior, problemas de ordem psicológica e psicopedagógica, problemas de ordem financeira; falta de acolhimento no mundo universitário; dificuldades em conciliar trabalho e estudo, dificuldades em desenvolver os trabalhos finais de curso, além das dificuldades apresentadas pelas pessoas com deficiência (PcD). (PPC A, 2020, p. 65).

Essas ações, estruturadas no Programa de Apoio ao Discente, evidenciam a discriminação positiva na IES, e, no curso, por meio de sua aplicação nas políticas de

ensino, pesquisa e extensão e na própria estrutura física da IES, que busca ser inclusiva.

Na categoria 2 – Influência da formação integral na qualificação do aluno para o mundo do trabalho – aqui defendida como pressuposto para uma inserção com maior competitividade no mercado de trabalho, a formação integral é defendida como uma política de gestão que deve permear o perfil de egressos do curso. Observou-se que os objetivos do curso trazem esse alinhamento com a formação integral ao buscar a formação profissional e cidadã dos egressos, assim como o perfil profissional visa o seu acesso ao mercado de trabalho e ao desenvolvimento. Insta salientar que a autoavaliação institucional, a qual tem a avaliação dos egressos sobre o seu percurso formativo é uma ferramenta para o aprimoramento permanente do curso, especialmente no que tange à sua preparação para ser competitivo no mercado de trabalho.

As habilidades e competências necessárias para o exercício da profissão são colocadas ao longo de todo o PPC e explicitadas nas políticas institucionais, nos objetivos do curso, perfil do egresso, na estrutura curricular, com destaque ao perfil polivalente do licenciado e à capacidade de produção de conhecimento técnico e científico.

O profissional egresso do Curso [...] (supressão nossa) deve apresentar, em seu perfil de atuação, o compromisso com a ética, a crítica e a criatividade; a autonomia intelectual; o respeito à pluralidade inerente aos ambientes profissionais e a atuação propositiva na busca de soluções de questões colocadas pela sociedade. (PPC A, p. 79).

A inovação, outro argumento que importa para a inserção no mercado de trabalho de maneira diferenciada, está presente nos núcleos formativos propostos na estrutura curricular, materializado no papel do docente, como também do tutor, que devem ser inovadores. De maneira análoga, o espírito criativo e empreendedor também se faz presente nas políticas de ensino e extensão propostas para o curso.

5.1.1 Políticas de ensino: Estimular a **criatividade**, envolvendo a combinação entre o saber tradicional ou local, e o conhecimento científico aplicado e a tecnologia. Recomenda-se, ainda, o desenvolvimento de novas aproximações para a avaliação educacional. Estas colocam à prova não somente a memória, mas também as faculdades de compreensão, a crítica e a criatividade, incluindo-se a habilidade para o trabalho teórico-prático (IDEM, p. 47, grifo nosso).

Um outro ponto a ser destacado nesta categoria é o argumento relativo à formação cidadã presente nas políticas institucionais, nos conteúdos curriculares do curso, nos seus objetivos, inclusive no papel da ouvidoria, posto pela IES como uma forma de “ouvir” a comunidade acadêmica e a externa, a fim de tomar decisões mais coerentes e integradas aos anseios sociais.

De acordo com a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), na qual os egressos de pedagogia se inserem, tem-se como uma das competências gerais docentes:

Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2019, p. 15).

Dentre o conjunto de competências propostas na Resolução, que trazem a configuração do perfil técnico para o docente, destaca-se a preocupação com que este profissional tenha competências que estejam além dos aspectos técnicos e direcionem-se para uma formação humanística e holística. Dentro do PPC do curso da IES A foi observado o alinhamento com os preceitos desta Resolução, na formatação dos núcleos formativos para o discente que culminem com o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para o mercado de trabalho.

Ainda se observa a busca pela autonomia intelectual do discente como mecanismo para o desenvolvimento do seu pensamento crítico, seja na seleção dos conteúdos curriculares ministrados, na metodologia adotada, notadamente com o uso de metodologias ativas. O PPC ainda contempla como práxis pedagógica a liberdade de escolha do aluno em qual conhecimento se aprofundará, o que expressa o estímulo à liberdade de pensar.

Destaca-se que o docente como parte do processo de ensino-aprendizagem também tem suas ações permeadas pela autonomia institucional, que lhe deve ser conferida.

5.8 Metodologia: Nas práticas pedagógicas e mediação da aprendizagem nos cursos da Escola há o incentivo e uso de metodologias ativas de aprendizagem, como recursos para a formação crítica e reflexiva dos estudantes por meio de processos de ensino e aprendizagem construtivistas que relevam o contexto contemporâneo da docência quando favorecem a autonomia e a curiosidade dos educandos, de modo a estimular tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante. (IDEM, p. 97).

Uma formação integral também implica em pensar/refletir o mundo com criticidade e coerência. Nessa perspectiva, a Escola de Formação de Professores tem como missão e valores a formação de educadores críticos, autônomos, e que exerçam com criticidade sua prática. Da mesma maneira, os objetivos do curso, o perfil do egresso e as práticas no Estágio Supervisionado coadunam com esta categoria. Referente ao perfil do egresso, a formação crítica está alicerçada no entendimento da sociedade em sua diversidade, nos aspectos socioculturais, econômicos, políticos e éticos. Ademais, as políticas de ensino no âmbito do curso entendem que para a obtenção das competências e habilidades necessárias à formação do licenciado, o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo, aliado à capacidade de solução de problemas é essencial e adquirido por meio do conhecimento teórico-prático de “comunicação, análise crítica e criativa, reflexão independente e trabalho em equipe em contextos multiculturais” (PPC A, 2020, p. 19).

O PPC da IES A, como visto, foi ajustado em 2020, dada a publicação em 2019 da nova Resolução que trata da formação dos licenciandos e que apresenta concordância com as diretrizes propostas. Essas diretrizes têm, entre outros objetivos, o de que o futuro docente seja capaz de colaborar para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva. Importa trazer em destaque o objetivo do curso, que sintetiza o seu alinhamento com uma IES Justa.

O objetivo geral do curso [...] (supressão nossa) é formar professores com elevada fundamentação teórica e efetiva prática em magistério, imbuídos de ética profissional e comprometidos com a qualidade do meio social e ambiental e com o desenvolvimento humano nas dimensões individual e coletiva, capazes de desenvolver uma percepção crítica dos processos [...] por meio de ações que promovam a construção do conhecimento, seja no Ensino, na Pesquisa ou na Extensão. (IDEM, p. 70).

Dada a construção do PDI e do PPC da IES, resta buscar a sua efetiva implementação na realidade institucional e do curso, por meio do questionário com os seus discentes e da entrevista com os diretores.

O PPC da IES B está estruturado da mesma forma que o PPC da IES A, enquanto um documento que reflete as normativas do Ministério da Educação.

O seu alinhamento aos indicadores emanados da categoria 1 está expresso por meio dos objetivos do curso, ali constando a atuação com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária, como um dos objetivos. Sua materialização se dá na oferta de conteúdos curriculares que trazem os princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática. Nesse sentido, a disciplina de Educação Inclusiva traz o conceito de Reconhecimento, como defendido ao longo da tese, como questão da igualdade e da equidade em educação, tendo a escola como espaço de reconhecimento das diversidades. Assim, busca-se um perfil de egresso capaz de desenvolver “suas ações e sua prática pedagógica pautadas em princípios de justiça, ética, solidariedade, responsabilidade e respeito mútuo” (IDEM, p. 24).

O que se observou como destoante (positivamente) do PPC da IES A é a afirmação de que a inclusão desses conteúdos não se dá apenas pela necessidade de cumprir uma lei, mas, sobretudo, como uma estratégia voltada para a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática, contemplando a pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental

O PPC também reforça as ações desenvolvidas pela IES que coadunam com a discriminação positiva, como as atividades de nivelamento, monitoria, iniciação científica com bolsas para os alunos. A IES ainda oferece apoio psicopedagógico e ações de inclusão em consonância com a política de responsabilidade social das IES, que envolvem:

O planejamento e organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados desde o acesso do estudante à IES via processo seletivo até o desenvolvimento de todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão durante o curso. (PPC B, p. 167).

Todavia, não foram observadas políticas ou ações de apoio financeiro ao aluno, seja para seu acesso ou permanência, por meio de descontos, financiamentos ou bolsas, com exceção das de monitoria e iniciação científica.

Por outro lado, faz-se destaque ao rol de ações de pesquisa e extensão que fomentam o respeito mútuo, o espírito de justiça e um olhar diferenciado desse aluno quanto às questões centrais da sociedade contemporânea, tais quais: Dia do Pedagogo, Semana das Licenciaturas, Oficinas dos livros de literatura para crianças e jovens, Projeto de Pesquisa-Ação em instituições comunitárias, Seminário de práticas integralizadoras, Seminário de Familiar, Gênero e Educação, Seminário Interinstitucional.

Quanto à categoria 2, os pressupostos teóricos e concepções adotadas para o curso da IES B desvelam uma proposta pedagógica voltada à formação do profissional, essencialmente cidadão empreendedor, “capaz de refletir sobre as demandas sociais contemporâneas locais e globais, em espaços nos quais a educação sistematizada se faça necessária” (IDEM, p. 13).

Nesse sentido, objetiva-se uma formação humanizadora de profissionais da educação, com competências para trabalhar, enquanto licenciados, na formação de cidadãos, com respeito e valorização da diversidade humana. Há que destacar também o fomento, pelo curso, para a formação de alunos

Polivalentes, capazes de estabelecer diálogos e estratégias nos mais diversos campos do conhecimento, na perspectiva multi, inter e transdisciplinar, para interpretar e intervir em seus espaços de atuação. Tal perspectiva implica em criar condições para que o sujeito estabeleça trocas com o meio, utilize meios criativos de recursos e conteúdos que guardem estreita relação com a realidade vivida, e favoreça a sua espontaneidade, estimulando a pesquisa e o esforço pessoal, no seu processo de aprender. (IDEM, p. 18).

Para o alcance dessa formação, o PPC enfatiza a capacidade de reflexão-ação-reflexão, na qual o aluno, por meio da pesquisa e de práticas inovadoras e contextualizadas, torna-se um profissional reflexivo, que tem o conhecimento para agir e refletir constantemente sobre a sua ação. Interessante a IES trazer essa concepção para o curso, na medida em que esse perfil de profissional reflete a perspectiva da formação integral ao preconizar uma formação além da utilitarista, “evitando-se as fraturas e fragmentações curriculares e visando a construção de conhecimentos que reconheçam, reflitam e façam sentido diante da realidade que se presentifica nos diferentes contextos educativos (IDEM, p. 19).

Destaca-se ainda que o curso em questão deixa claro que não busca meramente desenvolver competências alinhadas às demandas do mercado, mas que as extrapolem. Como afirmado no documento, objetivam-se formações docentes que ultrapassem a visão utilitarista da educação, em prol de concepções críticas e emancipatórias, capazes de transcender as exigências mercadológicas. Para isso, a IES B coloca a política de acompanhamento dos egressos como mecanismo para monitorar o seu ex-aluno em ação, a sua inserção profissional e participação na vida em sociedade.

Isto posto, verifica-se o PPC da IES B com políticas que expressam uma consonância com a formação integral do aluno, a ser formado em um ambiente que pretende fomentar o respeito à diversidade, reconhecendo seus aspectos culturais, religiosos, ambientais, étnico-raciais e de gênero, entre outros em contextos plurais, sempre respeitando a singularidade que caracteriza cada individualidade.

Em uma análise comparativa, observa-se que ambos os PPCs têm estruturas próximas, visto refletirem as normativas do Sinaes. O PPC da IES A, traz de maneira mais detalhada, suas políticas de apoio ao discente, incluindo o apoio financeiro, o que não foi claramente observado no PPC da IES B. Por outro lado, a IES B tem um maior detalhamento das ações de pesquisa e extensão, assim como uma política de acompanhamento de egresso que não foi vista na IES A. Os aspectos relativos à formação do egresso são alinhado às DCNs com um enfoque maior na autonomia e criticidade discente na IES A e na IES B uma formação cidadã e focada no profissional reflexivo.

Dado o efeito de espelhamento, ou seja, que mais um documento reflete as recomendações normativas do Sinaes, é necessário averiguar essa percepção na visão dos atores, a verificação da sua implementação das propostas institucionais no dia a dia dos gestores e dos discentes e quais efeitos materiais se processam na sua vida em sociedade.

5.3 A APROPRIAÇÃO DAS POLÍTICAS REGULAMENTADORAS NAS DINÂMICAS DE GESTÃO DAS IES: ANÁLISE A PARTIR DA PERCEPÇÃO DOS DIRETORES E GESTORES

Para entender como se dá a modelagem do Sinaes no contexto microinstitucional, nas dinâmicas de gestão da IES e dos Cursos e como exerce influência no aluno, na contribuição para justiça social, foram realizadas entrevistas com os coordenadores dos cursos das IES selecionadas, assim como dos diretores⁷⁷. Esses resultados foram analisados e em seguida correlacionados com os questionários aplicados aos alunos concluintes dos cursos.

Importa retomar a hipótese ora sustentada, de que o fato de ser regulada leva as IES a cuidarem do seu alinhamento às normativas, e com isso, pode-se conformar uma formação integral do aluno, que impulsiona a formação de um aluno crítico, criativo, consciente do seu papel cidadão, e apto a atuar no mercado de trabalho.

Por tudo isso, o Sinaes torna-se objeto de análise em sua dimensão aplicável no dia a dia das IES e de sua comunidade acadêmica.

Como referenciado no Apêndice B, a entrevista em profundidade partiu de um roteiro semiestruturado, com 10 questões norteadoras e todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D).

A análise da entrevista foi feita de maneira comparada e integrada entre os quatro entrevistados (os dois coordenadores e os dois diretores), sendo indicados por Diretor A e Diretor B e por Coordenador A e Coordenador B.

Iniciando pelas entrevistas com os gestores da IES A, dentro dos indicadores emanados da categoria 1 – restou evidente a articulação da gestão institucional com a ideia de que o aluno precisa ser reconhecido, visto em suas necessidades. Ainda mais que a IES trabalha com alunos de capital cultural baixo e que precisam de apoio para seguir no seu curso. O nivelamento é destacado pelo Diretor A, assim como o apoio financeiro, socioemocional, em articulação com as coordenações de curso como ações necessárias para que o aluno não evada do curso.

Na fala do diretor A não houve referências às políticas de acesso, de respeito à diversidade, ou de ações afirmativas e de maneira geral às questões relativas a busca pela igualdade. Nesse sentido, o diretor A afirma que mesmo dentro das limitações da própria IES, é possível gerar mobilidade social, possibilitar algo diferente na vida do aluno.

Não é em um percurso de quatro anos que vai haver um toque mágico e a pessoa, vai mudar completamente, ao longo da formação, existe uma “virada

⁷⁷ Com a IES A foi realizado entrevista com o Diretor de Educação. Com a IES B, com o Diretor de Regulação.

de chave, um start”, mas que precisa de um processo de maturação, que vai da sua inserção no mercado de trabalho e boa parte dos nossos alunos já está inserida; esses alunos vão galgar, dentro dos seus empregos, condições melhores, é o analista que pode se tornar gerente, o gerente que pode se tornar diretor, e por aí vai, mas isso requer um tempo. (DIRETOR A).

Esse cenário se mostra ainda mais evidente nas IES privadas posto que diferente de pegar um aluno da universidade pública que já chega com *background* forte, pressupõe-se que a universidade vai agregar pouquíssimo na vida dos alunos. Para o Diretor A, na IES privada que recebe um aluno “D e o transforma em um C ou um B, até um A, aí você transformou a vida dele”.

Trazendo a concepção do Coordenador da IES A, o mesmo ressalta o acolhimento como ação necessária ao perfil de alunos que ingressam, “que são trabalhadores, chegam à aula cansados, desgastados, com fome, após um dia inteiro de trabalho e saem da IES que é periférica para uma área mais periférica ainda, onde por vezes eles moram. Por isso, como refere esse coordenador, se faz necessário “pegar na mão, ensinar a ler, a escrever, responder questionário, mexer em tecnologia, além de todo o conteúdo de sala de aula”. E, de acordo com o Coordenador A, não se faz porque o Estado determina como necessário e sim pela convicção de que a educação é capaz de transformar; quando se tem conhecimento a rede de relacionamentos se amplia, o seu mundo se abre, e assim se pode fazer justiça social. “Os laços de cooperação se fortalecem. Independente de diretrizes ou não, o único caminho que os alunos têm é a educação, capaz de transformar suas vidas, especialmente em uma IES de periferia que tem um Estado excludente” (COORDENADOR A). Complementando a sua afirmação, o mesmo destaca o papel do docente nesse processo, como apoiador e estimulador do discente.

Quanto à categoria 2 – O Diretor A vê a formação integral como pressuposto de qualidade. No entanto, em suas falas observou-se o foco nas questões de mercado, nas competências e habilidades desenvolvidas para a sua atuação enquanto profissional. As questões relativas à formação de cunho humanístico não foram trazidas nas entrevistas, mesmo quando estimuladas pela entrevistadora.

Entende-se que por ser uma IES que trabalha com classes C e D, a empregabilidade é um fator motivacional para acessar o ensino superior, como forma de se ter acesso à mobilidade social. Visto isso, o diretor considera que qualidade

palpável é o aluno ir ao mercado, conseguir um emprego ou saber empreender; quando o egresso dá esse feedback positivo para a IES, tem-se qualidade.

Dessa maneira, mesmo citando a formação integral como pressuposto para o mundo do trabalho, não está posto pela IES A como se dá a materialização no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, considera-se que em alguns momentos durante a entrevista aspectos que norteiam a formação integral, que estão além dos elementos técnicos formacionais, foram tratados em outras questões, a saber: o diretor afirma que a IES se coloca na obrigatoriedade de ser socioambientalmente responsável, e como visto no PDI da IES, as ações de extensão realizadas pelos alunos dão materialidade a essa intenção. Ademais, ao destacar a obrigatoriedade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, está intrínseco a este processo a construção de conhecimento e pensamento crítico e reflexivo, na comparação da teoria com a realidade vivenciada, como visto no seu PDI, assim como no PPC.

O Coordenador da IES A reforça a dificuldade de se trabalhar com o perfil de aluno ingressante, mas é possível ter um aluno que entra na IES analfabeto funcional e sai da IES conseguindo interpretar e compreender uma questão, sabendo se situar na sociedade, com capacidade de análise crítica, apresentando desenvolvidas tendo consciência da importância da educação transformadora na vida das pessoas, tornando-as capazes de lidar com o diferente, com a desigualdade, de apresentar-se em público, participar de processos seletivos, etc.

Considerando a categoria 3 – Moldagem efetiva do Sinaes na IES – a entrevista com o Diretor da IES A traz considerações acerca da influência do sistema de avaliação da atuação do diretor, especialmente na construção do discurso institucional; inicialmente, em nível simbólico, mas terminando por se inserir no dia a dia da IES e fazer parte das preocupações da gestão. Um exemplo concreto trazido é o da responsabilidade socioambiental, considerada indicador de qualidade e materializada nas ações de extensão, na coleta seletiva realizada.

Verifica-se também o uso das DCNs e dos instrumentos de avaliação que norteiam a construção dos PPCs e do PDI da IES. “O Sinaes, e seus instrumentos induzem que todas as IES se ‘virem’ para buscar alternativas para atender os indicadores mínimos de qualidade” (DIRETOR A).

A indução da qualidade é vista em uma perspectiva contínua, na medida em que, sendo o status de qualidade transitório e a cada ciclo avaliativo sofre alterações,

há a necessidade de ajustes contínuos, e com isso a IES se movimenta para alcançar conceitos positivos. Essa qualidade, na concepção do diretor, está relacionada à formação integral, em um mercado de trabalho mutável, que requer profissionais cada vez mais flexíveis e capazes de inovar. Nesse contexto, o diretor questiona a capacidade do Sinaes em medir o alinhamento das competências para o egresso com as demandas do mercado, que mudam a todo instante. Assim, avaliar torna-se um desafio, uma vez que o ideal é medir a qualidade ao longo do percurso formativo e a partir dos seus efeitos na sua empregabilidade e na capacidade de empreender, e “os indicadores do MEC não alcançam essas competências; as ranqueiam” (DIRETOR A).

Por isso, importa que o Sinaes se estruture como um sistema de fato, a partir do tripé: avaliando IES e curso, avaliando desempenho dos estudantes e principalmente, se autoavaliando. Para o diretor a CPA ficou “escanteada”, e o Sinaes ainda foca em resultados, analisados quantitativamente e com destaque ao desempenho oriundo do Enade. Assim, funciona de maneira desconectada e não como um sistema que congrega dimensões.

Poderíamos conjugar um sistema de fato, por meio de uma autoavaliação, realizada constantemente, como uma ferramenta de gestão, é por meio dela que vemos nossas deficiências, pontos falhos e buscamos supri-los, e atender melhor possível o aluno, serve muito mais para nós do que para o MEC. (DIRETOR A).

Todavia, para o diretor, passados mais de 15 anos de sua criação, o Sinaes é uma política indutora de qualidade e, dessa forma, molda as ações da IES, principalmente por ser um mecanismo de controle.

Para o Coordenador da IES A o Sinaes induz qualidade de uma certa forma, uma qualidade maquiada, não real.

Porque quer todos os alunos dentro de padrões que não refletem a realidade daquele aluno, porque ela trata dentro de um contexto que muitas vezes não conseguem absorver outros elementos, não os compreende, especialmente as habilidades socioemocionais que não são mensuradas pelo Enade, por exemplo. (COORDENADOR A).

Entretanto, ele destaca a importância da avaliação como forma de comparar a percepção do aluno com o que os diretores pensaram e implementaram para a IES; afirma ainda que algumas coisas são adaptadas porque precisam ser vistas com maior

evidência: “Não o que nós somos, mas o que eles vão ver que nós somos [...] deixamos tudo pronto, tem a pressão de como eles vão nos ver, mas fazemos tudo o que eles querem”.

Isto posto, observa-se a articulação nas falas dos gestores da IES A com os indicadores da categoria 4 – principalmente porque na sua concepção, a regulação dá uma segurança institucional, tem-se argumento para solicitar melhorias, mudanças, dada a necessidade de conceitos positivos.

Como diretor vejo o Sinaes como a melhor coisa que tenhamos argumento junto aos mantenedores, para que se sintam tocados a realizar as coisas. Receber uma comissão é o momento de pedir aquilo que você sempre precisou. “O MEC vem aí!”. (DIRETOR A).

Sem um sistema de regulação, a IES não buscaria se autoavaliar constantemente e buscar suprir as deficiências institucionais, especialmente no processo de ensino-aprendizagem. Tendo em vista que o Sinaes está respaldado em uma normativa bem estabelecida, que regula, avalia e supervisiona, não se pode manter pontos falhos. O mercado vê os conceitos no MEC, e a IES precisa de buscar um alinhamento aos indicadores das dimensões avaliativas.

Na visão do Coordenador da IES A, as IES, de modo geral, correriam “mais soltas”, porque existe o lucro; o modo de produção capitalista está muito mais preocupado com o lucro do que com a formação humana das pessoas. Para tanto é necessário que existam diretrizes, parâmetros, para serem seguidos e evitar desigualdades, para que todas tenham um foco comum, ainda mais em um país diverso como o Brasil. Assim, as diretrizes servem para “apaziguar esse processo”, mesmo que gerem um engessamento. Esse engessamento, oriundo do Sinaes, é visto pelo coordenador como necessário em alguns momentos e injusto em outros, porque ao tratar os iguais enquanto iguais, exclui as pessoas que não se enquadram nessa igualdade de uma outra forma. “Todo mundo não pode ser colocado em uma mesma condição, com essa desigualdade e criar uma diretriz que engesse todo mundo. Essas realidades precisam ser trazidas e as discussões emanadas dos fóruns sejam incorporadas nessas políticas”. O coordenador defende ainda que o Sistema requer que grupos multidisciplinares, de diferentes áreas e regiões, discutindo a educação no Brasil, para que essas diretrizes sejam includentes e não excludentes. Ademais, o Sinaes, mediante uma prova de Enade, não consegue captar habilidades

socioemocionais, por exemplo, que muito importa para o perfil do aluno da IES e termina por penalizar a IES.

O Estado não faz distinção entre os alunos que entram na IES pública e os que entram nas privadas. Como eu tenho o mesmo instrumento para uma IES em Brasília e uma no interior da Amazônia? As especificidades precisam ser consideradas.

Os alunos de privada tentaram todos os caminhos e na busca por uma mudança de vida entram nas IES como analfabetos funcionais.... Tem dificuldades em responder questões, interpretar, não quanto ao conteúdo em si. Não possuem preparo na educação básica e entram com deficiência de formação. Além de ter que passar o conteúdo da disciplina em si, a gente precisa ensinar esses alunos a ler, escrever e interpretar... Trabalhamos com alunos de escola pública e de periferia que é mais difícil ainda... gaps de formação que precisa ser construído dentro do seu percurso formativo.

No entanto, a avaliação, o Enade, por exemplo, tem as mesmas normas, falta o olhar crítico, de saber que os nossos alunos são deficientes por ausência do Estado. E talvez exista uma injustiça, quando somos rotulados de vender diplomas... As avaliações penalizam quando não fazem diferenciação entre as IES. (COORDENADOR A).

Em uma análise geral das entrevistas com os gestores da IES A, constatou-se a questão da empregabilidade como fator norteador do percurso formativo do aluno. O acesso ao mercado de trabalho requer uma formação para além das competências expressas nas DCNs, e que não podem ser mensuradas pelo Sinaes. A IES, segundo os gestores engendra um esforço para colocar seu aluno, tido como “fraco”, com perspectivas de inserção na sociedade com uma formação mais crítica e inovadora. A avaliação tem que existir, induz qualidade, mas precisa considerar a diversidade do país e funcionar como um sistema de fato, que integra avaliação externa, com autoavaliação e com a avaliação do aluno.

Chegando-se a IES B, no que diz respeito à categoria 1, como na IES A, ficou da fala do Diretor B a necessidade de articulação da gestão institucional para reconhecer as necessidades dos alunos com mais dificuldades. Assim como a IES A, a IES B entende que por receber alunos de classes C e D e até E, no caso da IES B, ao nivelamento é essencial, assim como o apoio financeiro, psicopedagógico e também o apoio das coordenações de curso. Sem essas ações, segundo o Diretor B, o aluno termina por evadir do curso.

O Diretor B, ao longo de sua fala, se mostrou mais pragmático e sem muitas expectativas quanto ao papel do Estado na educação superior privada. Ele entende que as IES fazem para além de sua responsabilidade, visto que precisam, por vezes, alfabetizar alunos que vêm da educação básica sem saber interpretar textos ou

resolver simples questões de lógica matemática. Ao apoiar esses alunos na sua inserção e conclusão da educação superior, já está dando a sua contribuição à educação do país, formando pessoas melhores do que quando entraram na IES e, assim, sendo capazes de ajudar na justiça social.

Destaca-se que o Diretor B defende que a mudança é induzida pelo próprio ambiente universitário e pouco pela regulação do Estado. Muitas ações são realizadas “pró-forma para o MEC”, e que, mesmo sem muito investimento, as relações estabelecidas e o aprendizado fazem a diferença de fato na vida do aluno. Importa destacar que o PDI da IES faz menção direta a ações que visam estimular a responsabilidade social da IES na redução das desigualdades sociais, ações de inclusão, que não foram citadas pelo diretor. Essa dissonância reforça a importância da análise da percepção dos concluintes quanto às ações de fato implementadas pela IES, e o efeito que geram em sua vida.

O Coordenador da IES B dá ênfase ao compromisso da equipe de profissionais, como fez o coordenador A, e ainda destaca a importância da formação de professores articulada com o apoio da família, que desempenha papel fundamental no processo de acolhimento do aluno. Por também trabalhar com público de classe D e E para baixo, no sentido de formação de base, na perspectiva econômica e social, o coordenador reconhece que é muito esforço para “estar ali dentro”.

Sem detalhar (mesmo incentivado) as ações institucionais realizadas no âmbito do curso no sentido de promoção de igualdade e reconhecimento, o coordenador focou nos efeitos materiais do curso na vida do aluno.

Os meus estudantes são pobres, com ensino médio em colégio público, com fragilidade de interpretação de escrita de raciocínio lógico. [...] Ninguém vai sair da mesma forma...na comunidade em que fazem parte começa a haver um estranhamento, dizem que eles estão ficando metidos, porque agora não se contentam mais com o sempre foi assim. (COORDENADOR B).

Nesse sentido, enfatiza a capacidade do seu aluno de ver o mundo de outra maneira, de questionar as coisas, e de se colocar enquanto cidadão ativo e não mais subordinado integralmente às imposições sociais, econômicas e políticas, sem buscar o porquê, o para quê e o como. Destaca-se na sua fala a possibilidade de transformação de alunos que mais têm dificuldades, inclusive com comprometimentos cognitivos, a inclusão sendo algo inerente ao curso.

Em relação à categoria 2, a fala do Diretor B apresenta a formação plena do ser humano como inerente à formação profissional, mesmo deixando claro o seu foco em formar alunos para o mercado. Entende que o ambiente universitário precisa estimular o lado humano do profissional, como indivíduo crítico, cooperativo, ético, reflexivo, cabendo às IES contribuírem para o desenvolvimento da sociedade por meio da melhor capacitação de pessoas para atuar nos diferentes cenários. Nesse ponto, a fala do Diretor B é mais abrangente do que do Diretor A que enfatiza a formação para o mercado de trabalho.

Nessa linha de análise, o Diretor B enfatiza a questão da dificuldade de se alcançar essa formação e pontua que o desenvolvimento do aluno fica limitado, em razão da necessidade de trabalhar para manter os estudos, e assim ter pouco tempo para aprofundar conhecimentos e participar ativamente das atividades propostas. Ainda ratifica que as consequências da formação na educação básica implicam na dificuldade de se solidificar níveis de conhecimento mais complexos, “que exijam capacidade reflexiva e discursiva” (DIRETOR B).

Para o Coordenador B, a qualidade está relacionada ao aluno formado não apenas de maneira integral, “mas em sua totalidade. Em uma perspectiva emocional, espiritual, cognitiva e física também. Estar atento, fazer escuta ativa, saber reconhecer qualidades, ter equilíbrio. “Qualidade é ter atenção às demandas sociais em sua totalidade e estar constantemente se avaliando. Não pensar em conteúdos fechados e sim para sempre se perguntar, provocar” (COORDENADOR B). O Coordenador ainda considera que seus egressos, em sua maioria, têm conseguido ascender a cargos e posições de destaque.

Temos muitos alunos que mudaram de vida... estão em mestrados e doutorados, passaram em concurso públicos, muitas experiências exitosas. Autores de livros, pesquisadores, muitas viraram colegas de trabalho. Respeito do estudante por sua história e trajetória. (COORDENADOR B).

Como visto no PPC da IES B, o desenvolvimento de competências e habilidades requeridas para o curso estão em alinhamento com as DCNs, como está posto na Lei. O PPC tem uma estrutura institucional, reflete o que está posto no PDI e deve ser implementado no âmbito do curso. Contudo, o coordenador destaca que, dado o perfil do seu aluno, se faz necessário ir além, trabalhar em equipe.

Seguimos uma sistemática da base legal, mas sempre vamos além, não pensamos o nosso aluno, que porque de onde veio, tem que ser menos. A gente precisa trabalhar com a pessoa na sua totalidade. O instrumento

pedagógico precisa contemplar estes aspectos, dar estrutura, seguir os princípios do Mec, mas extrapolá-los. (COORDENADOR B).

Essa fala traz consigo a possibilidade de alcançar a formação do humano, cumprindo o que está no PPC: um aluno apto ao mercado e à vida em todas as suas dimensões, segundo a visão do Coordenador B.

Quanto a categoria 3, para o Diretor da IES B, os instrumentos de avaliação balizam o cotidiano da instituição, mas nem sempre se verifica estrutura financeira para manter os itens constantes nos indicadores. “Com alguns indicadores a gente consegue, mas só se o mantenedor quiser e tiver a consciência da importância” (DIRETOR B). Segundo ele, o contexto de crises financeiras piora tudo e leva as IES a focarem as melhorias quando das visitas *in loco*.

Você vai criar para o avaliador.... Prepara-se para seguir o instrumento com coisas maquiadas vésperas da comissão, que não estão no cotidiano. As IES tornaram-se profissionais em se prepararem para receber as comissões, seguindo uma receita de bolo. (DIRETOR B).

Essa fala do diretor é resultante das críticas feitas repetidas vezes ao Sinaes, que assim como diretor da IES A, o mesmo não vê um sistema articulado, dada a ênfase ao Enade, que não tem mecanismos para estimular o aluno à realização do Exame com comprometimento. Apenas as instituições sofrem sanções quando os alunos não obtêm conceitos positivos.

Alguns critérios dos instrumentos não condizem com a realidade de instituições privadas, como a exigência das publicações docentes, pois na ótica do Diretor B, o professor tem que ser pesquisador, mas não tem que ter obrigação de publicar. “Professor de IES privada trabalha, não publica. Não que ele não tenha que ser pesquisador, mas a cobrança por publicação é irreal e se publica por publicar” (DIRETOR B). Ele ainda afirma que nem todos os indicadores dos instrumentos trazem qualidade para a IES e vê qualidade pelo olhar do mercado de trabalho, e assim se faz necessária uma política de egressos mais consolidada. Nesse sentido, entende que o profissional no mercado que deveria ser avaliado, e assim a IES teria subsídios para saber se o aluno foi bem formado ou não.

Diferentemente dos outros gestores, o Coordenador B não teceu críticas contundentes ao Enade. Segundo ele, o Exame tem que existir e para tanto ter um propósito. Mesmo sendo um desafio, ele entende que os alunos não têm que ser

treinados para realizar a prova; é consequência do processo formativo e por isso a IES tem que fazer o seu trabalho desde o primeiro semestre, com todos, e não apenas com turmas Enade. Esse trabalho perpassa pelo aprendizado crítico na interpretação de questões, na elaboração de respostas bem fundamentadas. Por outro lado, ele reconhece que a falta de comprometimento dos alunos interfere nos resultados. Portanto, usar o Enade como indicador de lacunas no desenvolvimento de competências e habilidades, para verificar onde o professor não focou, ou onde não houve atualização de conteúdos, ou interpretação de políticas; só pode ser feito com alunos que tenham compromisso com o Exame. Ademais, considera que o Exame ainda é muito extenso e cansativo, e requer um equilíbrio emocional, dado o desgaste físico e mental envolvido. São muitos componentes de formação geral e específica que são avaliados em um único momento. “Tenho alunos brilhantes que as vezes não vão bem, alunos rasos que vão bem, existe alguma lacuna que eu ainda não descobri o que de fato acontece”, refere o Coordenador B.

No que diz respeito à sua percepção sobre o Sinaes, o mesmo considera, em termos amplos, que a educação tem diretrizes muito bem delineadas e que para ele, o obrigatório é parâmetro, e por isso, cabe ao gestor extrapolar o instrumento, por vezes, limitado. Defende que em um mundo global não se pode pensar apenas no regional; deve-se partir dele, para pensar o mundo pela frente. Dessa maneira, o normativo é um norte, em especial para questões determinadas e determinantes, que devem ser seguidas, como o alinhamento às demandas para o mercado de trabalho. Entretanto, “tudo que vem de lá, das políticas, a gente tem que saber interpretar em benefício da formação. Os documentos são norteadores, e alguns deles ajusto à minha realidade” (COORDENADOR B).

Por isso, acredita que o Sinaes, mesmo com suas limitações, pode induzir qualidade. Respalda veementemente a necessidade de organização institucional, do curso, dos documentos, atas, e a sua permanente revisão, visto que as mudanças são constantes e requerem adaptação imediata. O coordenador vê inúmeras vantagens na obrigatoriedade do NDE, que induz ações democráticas no âmbito do curso, a tomada coletiva de decisões, o trabalho em equipe, a descentralização, destacando ainda a CPA, que revela as lacunas e fragilidades existentes.

Cabe enfatizar a fala do Coordenador B que afirmou que mesmo existindo uma questão mercadológica, a IES precisa se sustentar e nem sempre pode entrar “mais firme” em questões pedagógicas e acadêmicas, mas dentro do possível, quem

trabalha com a educação, quando vem a “porrada”, não só o MEC, como o mercado, a sociedade que te avalia constantemente, requer que se faça alguma coisa diferente: minimizar custos, e maximizar resultados, por meio da criatividade, da necessidade constante de mudança. “Estamos no comecinho de tudo, sempre!” (COORDENADOR B).

A Categoria 4, foi evidenciada pelo Diretor B no que diz respeito ao excesso de normas, e suas constantes alterações, que resultam por engessar as ações da IES, especialmente para a ampliação de oferta e cursos, limitada pela burocracia, pelo tempo.

Exercício de paciência.... Emaranhado de legislação, normas avalanche regulatória que domina a educação superior, dificulta e inviabiliza. [...]. Toda hora tem um novo empreendimento regulatório, com dispositivos inadequados... O poder público tem que dar fluidez aos processos. (DIRETOR B).

O diretor acredita que o Estado não pode assumir tudo e que o Ministério da Educação se tornou um grande cartório, “uma babá tomando conta de uma criança [...] O Excesso é a regra mais usual na regulação brasileira”. Resta evidente a defesa que o Diretor B faz da autorregulação, tema já tratado ao longo desta tese, cabendo às instituições a responsabilização por suas ações, na medida em que se defende que o próprio mercado regula as instituições tendo como parâmetro a qualidade dos produtos e serviços ofertados. No caso de instituições de educação, como o seu egresso se porta no mercado enquanto profissional, se suas habilidades e competências estão em alinhamento com as demandas do mercado.

Na mesma linha de pensamento, no entendimento do Coordenador B, a regulação é necessária, pois sem um mecanismo de controle não se tem compromisso. Historicamente, e como uma questão cultural, para ele, um processo de autorregulação requer uma maturidade política que ainda não temos.

Quando existe uma pressão para redução de custos, a formação docente, a existência de uma carga horária mínima de oferta para os cursos, as atividades práticas e a pesquisa, ficariam fragilizadas.

Correria à revelia. Se a vista não vem, como fica a casa, já que muitas vezes só arrumamos a casa quando tem uma visita? É um processo de educação mesmo, que está na raiz, na cultura do povo brasileiro. Não dá para se autorregular ainda, na política em que a gente vive, com a cultura que muita

gente tem, sem generalizar. Sabemos que algumas pessoas têm compromisso e outras não. (COORDENADOR B).

Fazendo uso constante de metáforas, o coordenador vê a avaliação como um instrumento de força para se fazer cobranças e ter conquistas junto à mantenedora, pelo argumento da necessidade legal, e com isso ter a possibilidade de “fazer a nossas faxinas e limpar os nossos cômodos não em cima da hora”.

No contexto do Enade, enfatiza a questão da falta de compromisso do aluno com o exame, um ponto de concordância com os outros gestores. Nesse sentido, por vezes, o resultado final, a nota não faz jus à Instituição. A punição vem apenas para a IES. Os alunos também deveriam sofrer algum tipo e sanção em caso de nota ruim.

O punitivo é muito para a IES, para ser justo, a nota do aluno deveria ser divulgada, por que a da IES é? As vezes a nota não faz jus à Instituição... em alguns momentos, pune a instituição no sentido de nivelar todos no mesmo patamar. A gente sabe que público e privado recebem públicos diferentes, com formações diferenciadas. (COORDENADOR B).

Acerca das entrevistas com os gestores da IES B, pode-se perceber uma visão mais crítica sobre o Sinaes do que os gestores da IES A, e sobre a maior necessidade de ajustes de última hora para atender aos critérios de qualidade. Isto posto fica evidenciada, principalmente na fala do Diretor B, a defesa da autorregulação que para o Coordenador B ainda requer maturidade das IES. Todavia, os gestores trazem a importância do controle do Estado como forma de não deixar as IES sem um norte e sem a obrigatoriedade de se fazer um mínimo para a qualidade. Por outro lado, esses gestores se colocam com uma preocupação mais humanista para a formação dos seus alunos do que os gestores da IES A. Ainda, pontuam as dificuldades de se alcançar a formação integral, mas afirmam que para a IES faz diferença na vida dos alunos.

De maneira comparada entre as duas IES, uma primeira conclusão a partir das entrevistas com os gestores é: todos entendem o Sinaes como indutor de qualidade, e que definitivamente molda as ações institucionais, sejam elas já internalizadas nos processos acadêmicos e administrativos ou realizadas de maneira intempestiva quando da chegada da comissão, mas que termina por deixar um legado. Algumas ações são realizadas *pró-forma*, em função das visitas *in loco*, mas que terminam por deixar um legado para a IES e para o curso.

Uma segunda conclusão, relacionada à primeira, é que o Sinaes não tem amplitude necessária para medir qualidade, dado o seu nível de subjetividade e do envolvimento de questões afetivas, emocionais, que não são balizadas pelos instrumentos de avaliação existentes e que muito importam e fazem diferença para a justiça social. Equilíbrio emocional, espírito colaborativo e empreendedor, são questões muito caras para o mercado de trabalho hoje, para a formação integral e para o ser humano, e que não constam como componentes a serem avaliados no Enade.

A terceira conclusão se refere ao Enade: se não houver mecanismos que induzam a realização da prova com comprometimento por parte dos alunos, o Exame é punitivo para as instituições.

Todos os gestores foram unânimes em afirmar que a educação superior privada pode contribuir para a justiça social. A frase: “Fazemos diferença na vida do aluno, transformamos. O aluno nunca sai como chegou”, foi dita por todos. Essa promoção pode ser norteadada pelo Estado, fiscalizada por ele e necessária. Todavia, o papel docente, a socialização inerente ao ambiente universitário, com as trocas, os conflitos, os desafios impostos, são fatores que moldam o perfil do egresso.

Considerando algumas opiniões mais contundentes, outras mais evasivas, pode-se afirmar que houve um alinhamento entre os quatro gestores quanto ao papel do Sinaes na moldagem institucional, por meio de seus mecanismos indutores de qualidade e sancionadores.

Tem-se ainda um destaque a ser feito quanto a fala dos diretores ao não identificarem todas as ações na prática das IES, apontando que no papel (PPC e PDI) tem muito mais do que implementando na realidade. Já os coordenadores apresentaram uma maior apropriação.

Parte-se agora para o contraponto. Quem recebe toda a política, as ações, como a interpreta e age em função de sua moldagem. O aluno em seu processo formativo.

5.4 UMA IES JUSTA: DO DISCURSO AO FATO PELO OLHAR DO DISCENTE

A proposta de realizar um *survey* com alunos da IES analisadas teve como objetivo principal identificar se as ações institucionais são capazes de promover um percurso formativo de qualidade e e conformar uma IES Justa. De que maneira? Os

documentos institucionais trazem políticas a ações desenhadas para este fim. Será que existe um alinhamento entre a realidade vivenciada pelos discentes com o que está planejado nos documentos institucionais e com o que é dito pelos gestores?.Vamos às análises.

O questionário (APÊNDICE C) foi estruturado em duas partes: na primeira são lançadas perguntas a fim de identificar perfis socioeconômico dos discentes; na segunda parte, identificar as percepções sobre justiça social e sobre a qualidade da IES, analisadas com base nos indicadores da Categorias 1 e 2 para a IES Justa..

O *survey* foi feito via *Google Forms*, e os links enviados aos coordenadores de cursos para encaminhamento aos alunos. A IES A informou ter 13 alunos concluintes em 2021.2 para o curso de Licenciatura em Geografia, que tem CPC 5, e destes, todos responderam ao questionário. A IES B informou 20 concluintes para o curso de Licenciatura em Pedagogia, que tem CPC 3, e desses 10 responderam o questionário.

A fim de facilitar o entendimento do leitor acerca dos resultados emanados da pesquisa, esta seção está estruturada da seguinte maneira: Quadro sintético com os dados socioeconômicos das IES, seguido de uma análise comparada entre os resultados mais relevantes das IES A e B. Em seguida, quadro com os achados das Categorias 1 e 2 das duas IES, também seguido de uma análise comparada entre as IES .

Há que ser salientado que, dado o número reduzido de participantes da pesquisa, pelo motivos elucidados no prefácio desta Tese, esses resultados não são generalizáveis e se configuram como uma ferramenta experimental na construção do Modelo Heurístico proposto para uma IES Justa. Ademais, a análise, mesmo pautada em elementos da estatística descritiva, objetiva um “olhar” qualitativo desses resultados.

Sendo assim, o quadro abaixo traz os principais resultados do perfil socioeconômico das IES analisadas:

Quadro 7: Perfil socioeconômico dos alunos concluintes das IES A e B

| PERFIL SOCIOECONOMICO CULTURAL | IES A | IES B |
|---------------------------------------|--|--|
| Gênero | 84,6% masculino | 100% feminino |
| Faixa etária | 38,5% de 19 a 24 anos 46,2% de 25 a 29 anos | 30% de 36 a 50 anos 40% a partir de 51 anos |
| Estado Civil | 46,2% solteiros | 90% solteiros |
| Raça | 46,2% preta | 30% preta |

| | | |
|---|---|--|
| | 38,5% parda | 60% parda |
| Possui alguma deficiência? | 0 | 0 |
| Tipo de estabelecimento em que cursou o ensino fundamental? | 76,9% todo em escola pública 15,4% todo em escola particular 7,7% a maior parte em escola pública | 70% todo em escola pública |
| Tipo de estabelecimento em que cursou o ensino médio? | 76,9% todo em escola pública 15,4% todo em escola particular 7,7% a maior parte em escola pública | 90% em escola pública |
| Quantas pessoas que moram com você possuem formação superior? | 38,5% a minoria 23,1% nenhum 38,5% a maioria | 10% a minoria 60% nenhuma 30% a maioria |
| Com quantas pessoas você mora? | 30,8% com mais de uma pessoa 23,1% com mais de quatro pessoas | 60% com mais de uma pessoa 30% com mais de quatro pessoas |
| Quantas exercem atividade remunerada? | 7,7% ninguém 30,8% uma pessoa 46,2% duas pessoas 7,7% três pessoas 7,7% cinco pessoas | 10% ninguém 30% uma pessoa 30% duas pessoas 30% três pessoas |
| Renda familiar | 92,3% até 01 a 04 salários mínimos | 90% 01 a 04 salários mínimos |
| Você exerce mais de uma atividade remunerada? | 53,8% Não 30,8% Sim 15,4% não exercem atividade remunerada, mas está procurando | 30% Não 30% Sim 10% não exerce atividade remunerada, mas está procurando 10% não exerce e nem está a procura 10% exerce atividade não remunerada |
| Qual a sua ocupação? | 15,4% vendedores 15,4% varejistas 21,3% estágios 15,4% motorista de aplicativo 7,7% estudante 7,7% não trabalha | 30% estágios 30% não exerce 10% educação 10% teleatendimento 10% autônoma 10% não respondeu |
| Satisfação com a ocupação | 0% trabalha na área 46,2% querem melhorar suas condições de trabalho 15,4% não trabalham na área, porque estão em trabalho com melhores condições 15,4% não estão satisfeitos 15,4% estão satisfeitos | 40% trabalha na área e quer melhorar suas condições de trabalho 40% não trabalha na área, mas está procurando 10% trabalha na área e está satisfeita |
| Trabalha em que tipo de organização? | 72,3% em empresas privadas | 60% em empresas privadas 30% público 10% autônomo |
| Contribui para o sustento da família? | 38,5% são responsáveis pelo sustento da família 46,2% contribuem com o sustento da família | 40% usam o salário apenas para despesas pessoais 60% contribuem para o sustento da família |
| Está é a sua primeira graduação? | 100% | 90% |
| Por que escolheu esta IES? | 61,5% qualidade do curso 30,8% preço | 60% pela qualidade do curso 10% indicação de amigos |

| | | |
|---|---|---|
| | | 10% localização 10% motivos pessoais 10% não respondeu |
| Por que cursar a educação superior? * mais de uma opção pode ser selecionada | 46,2% melhoria nas condições de trabalho 84,66% aumentar conhecimento 38,5% ter um diploma 7,7% exigência da família 7,7% paixão pela área 53,8% concurso público | 60% melhoria nas condições de trabalho 60% aumentar conhecimento 10% ter um diploma 0% exigência da família 10% paixão pela área 30% concurso público |
| Como paga a sua mensalidade? | 0% Fies 30,8% com desconto e ajuda da família 23,1% sem desconto com ajuda da família 7,7% bolsa integral 23,1% sem desconto e com renda pessoal 0% com desconto e renda pessoal | 60% Fies 30% com desconto e ajuda da família 0% sem desconto com ajuda da família 0% bolsa integral 0% sem desconto e com renda pessoal 10% com desconto e renda pessoal |
| Como você se informa? | 69,2% redes sociais 23,1% TV aberta | 90% redes sociais 10% TV por assinatura |
| Como ocupa seu tempo livre? * mais de uma opção pode ser selecionada | 84,6% redes sociais 61,5% TV 53,8% sair com amigos 46,2% leitura 15,4% viagens 7,7% cinema ou museus 0% descanso | 40% redes sociais 30% TV 30% sair com amigos 90% leitura 60% viagens 30% cinema ou museus 70% descanso |

Fonte: elaborado pela autora

O curso licenciatura em Geografia tem, nacionalmente, 51,3% de alunos do gênero masculino segundo dados do Inep (INEP, 2017c), e o curso analisado da IES A tem 84,6% de alunos desse gênero. No DF por exemplo, segundo dados do Censo do IBGE (2021), a população estimada do DF é de 47,8% de homens e o percentual predominantemente masculino no curso não reflete a distribuição populacional por gênero. Na IES, no resultado da CPA 2020, 34% dos alunos são do gênero masculino.

No que tange a IES B, o gênero dos discentes revela alinhamento ao perfil de feminização dos cursos de Pedagogia, quando 100% são do gênero feminino. Os dados do Inep (2017d), os trabalhos de Oliveira (2019); Werle (2005), dentre outros, trazem a relação de identificação entre a natureza da mulher, mãe, acolhedora e a prática docente nos anos iniciais, mas também da relação do ensinar ao trabalho doméstico, à dependência e à fragilidade da mulher.

Quanto a faixa etária, o Curso A, tem a maioria, 46,2% dos alunos entre 25 a 29 anos, e 38% até 24 anos. Esse resultados revelam que os alunos entram na graduação mais tarde do que a média nacional que tem 33,6% de alunos até 24 anos

e 29,2 % de 25 a 29 anos. O fato de serem alunoestudantes –trabalhadores, já que a maioria dos alunos exerce atividade remunerada (como será visto posteriormente), e esse perfil de aluno tende a priorizar o trabalho para ter condições de ajudar a família e somente depois busca a formação superior (VARGAS; PAULA, 2013), pode motivar esse resultado. Outro dado que conflui para este perfil é que 100% desses alunos estão na primeira graduação.

A faixa etária predominante das alunas da IES B, foi a partir de 51 anos (40%) e de 36 a 50 anos (30%). No país, a média para o curso de Pedagogia é de que é 31% com idade até 24 anos, 22,2% de 25 a 29 anos e apenas 18,8% acima de 40 anos (BRASIL, 2017e). Sugere-se que vista as condições financeiras, por vezes essas mulheres preferem que os filhos estudem primeiro ou que se tenham algum tipo de benefício para cursar o nível superior. O que pode tardar, como observado nesta IES B. Ademais, 90% das alunas estão na primeira graduação, o que pode justificar ainda mais essas associações.

Quanto ao estado civil, dada a faixa etária dos alunos da IES A, 46,2% são solteiros. Na IES B, chama atenção o fato de que 90% são solteiras. Tem-se então um perfil de mulheres adultas, que vivem sem companheiros e trabalhadoras.

A raça declarada foi da IES A foi 46,2% preta e 38,5% parda, e na IES B, 30% negra e 60% parda. Esse resultado coaduna com o perfil de moradores de regiões periféricas, bem distinto de áreas nobres das cidades pesquisadas, que em sua maioria é branca.

O perfil de renda também traz consonância perfil de alunos de IES privadas de periferia, quando se tem que 92,3% dos entrevistados possuem renda familiar de 01 a 04 salários mínimos, na IES A e 90% na IES B. Essa renda não é composta apenas pela remuneração dos respondentes. Tanto na IES A, quanto na IES B, a renda é composta por mais de uma pessoa para 60% dos alunos em média.

Mais de 90% dos alunos da IES A contribuem ou são responsáveis pelo sustento da família, enquanto na IES B, tem-se 40% de respondentes que afirmaram usar sua renda apenas para despesas pessoais. Esse resultado está em alinhamento com o perfil das respondentes de serem solteiras e de morarem, em sua maioria (60%), apenas com mais uma pessoa.

O contexto financeiro emanado até então reflete na forma como os alunos pagam as suas mensalidades. Dos alunos da IES A, quase 80% dos alunos fazem

uso de algum tipo de desconto, bolsa ou ajuda de familiares. Apenas 20% dos alunos conseguem pagar sua mensalidade sem qualquer desconto, bolsa ou apoio.

Já na IES B, 60% dos respondentes afirmam ter Fies e 30% pagam a mensalidade com desconto e ajuda da família. Podemos extrair desse percentual de 90% que os alunos dessa IES precisam sobremaneira de apoio financeiro. Outro questão suscitada: as alunas do curso B precisaram de ter algum apoio financeiro para entrar no nível superior e tendo em vista a redução das políticas de financiamento, a concessão desse benefício pode ter sido demorada e por isso, as alunas têm uma faixa etária mais elevada que a média do país para o curso de Pedagogia .

Conforme destacado pela literatura e pelos indicadores disponíveis, os alunos de IES privadas possuem um perfil socioeconômico de classes C e D e possuem um baixo capital cultural e isso foi corroborado na pesquisa com as duas IES, conforme colocado abaixo:

- Advem de escolas públicas: 76,9% dos estudantes A concluíram os estudos em escola pública e na IES B, 70% o ensino fundamental e 90% o ensino médio. Triste afirmar que alunos de escola pública possuem baixo capital cultural. Um dos fatores que elucidam esse cenário é o menor desempenho dos alunos concluintes do ensino médio em escolas públicas no Enem, que tem nota média de 48,3, enquanto os de privada tem 68,72 (BRASIL, 2021c).
- Na IES A, apenas 38% dos respondentes afirmam que a maioria das pessoas com as quais residem tem formação em nível superior E NA IES B apenas 30%. Esse resultado reflete o contexto nacional, no qual apenas 17,4% da população acima de 25 anos possui nível superior (BRASIL, 2020a). Nas metas do PNE 2014-2024, está posto que até o final da vigência do Plano, elevar em 33% a taxa líquida da população de 18 a 24 anos na educação superior (BRASIL, 2014). O prazo findou e o atingimento desta meta se mostra bem distante. Destaca-se que na IES B, 60% não tem nenhum membro do grupo familiar com nível superior.
- O tempo livre dos estudantes A é ocupado com o uso de redes sociais, sendo 84,6% dos respondentes e apenas 7,7% que têm acesso a equipamentos culturais como cinemas e museus. Na IES B, 90% responderam que ocupam com leitura, 70% disseram ocupar com descanso e 40% disseram ocupar com redes sociais, sair com amigos e/ou cinema (retoma-se que nesta questão havia opção para mais de uma resposta). Haja vista estes resultados, a forma

com os estudantes B como ocupam o tempo livre diverge sobremaneira dos resultados da IES A que teve a maioria dos respondentes conectados às redes sociais. Esses resultados podem ter sido afetados pela pandemia de COVID-19, que impôs distanciamento social e aumentou o uso de redes sociais. No caso do alto percentual de leitoras na IES B, esse resultado diverge do panorama nacional do Brasil que é um lê pouco. Segundo a Agência Brasil, o percentual de não leitores da população brasileira que nunca leu um livro, nem mesmo em parte, nos últimos três meses (entre junho e agosto de 2020) é de 48% da população (EBC, 2021). Os fatores podem justificar o alto percentual entre os estudantes do curso B, podem estar relacionados à faixa etária e à vontade de aquisição de conhecimento.

- Destaca-se que as redes sociais também são a maior fonte de informação para 69,2 % dos respondentes, seguido da TV aberta com 23,1%. Na IES B, 90% por redes sociais e 10% na TV por assinatura. Importa destacar o estudo abaixo:

Um estudo da Kaspersky levantou que sete em cada dez brasileiros usam as redes sociais como fonte de informação. De acordo com a empresa de cibersegurança, as mulheres (72%) têm uma preferência maior por se informar nessas plataformas em comparação com os homens (70%). O levantamento foi realizado em parceria com a empresa de pesquisa Corpa com usuários de internet com idades entre 20 e 65 anos. As conclusões foram publicadas no estudo “Infodemia e os impactos na vida digital”, que alerta sobre potenciais riscos da obtenção de informações nas redes sociais⁷⁸.

Ainda quanto aos dados socioeconômicos, sobre as motivações para cursar o nível superior, os alunos poderiam responder mais de uma questão. Assim: 69,2% vem na educação superior uma maior chance de inserção no mercado de trabalho, haja visto o perfil de renda. Nesse sentido, 46,2% dos estudantes A querem melhorar suas condições de trabalho, 15,4% estão insatisfeitos com as suas condições de trabalho, dados este que confirmam a motivação para o ingresso em uma faculdade.

Ainda, 84,6% dos respondentes afirmaram que por meio da educação superior pode-se aumentar seu nível de conhecimento, assim como sua cultura geral. Esse

⁷⁸ <https://olhardigital.com.br/2021/10/13/internet-e-redes-sociais/70-dos-brasileiros-usou-redes-sociais-como-fonte-de-informacao/>

dado chamou atenção visto que, por se tratar de alunos jovens, trabalhadores, as preocupações com o seu futuro no mercado de trabalho tende a serem maiores. Talvez o fato de que nenhum estudante trabalha ainda com educação, coloque a aquisição de conhecimento como condição *sine qua non* para seu ingresso no mercado de trabalho enquanto professor.

Na IES B, 60% das estudantes do curso se motivaram a cursar o nível superior para ter maior chance de inserção no mercado de trabalho e o mesmo percentual indicou como motivação, o aumento de conhecimento. Esses resultados justificam-se pelo perfil de renda, como também pelo fato de que 40% das alunas trabalham com educação (30% como estagiárias) e querem melhorar suas condições de trabalho. Ainda, 40% está procurando emprego na área e para atuar como professor, se faz necessária a formação em nível superior.

Dos dados socioeconômicos dos concluintes das IES analisadas, foram constadas algumas dissonâncias entre os perfis, mas em sua maioria, apresentou convergências e aproximações entre os resultados. O quadro abaixo traz os principais achados⁷⁹, comparativamente entre as duas IES

Quadro 8- Resumo comparativo do perfil socioeconômico entre a IES A e B

| | |
|---------------|---|
| Convergências | <ul style="list-style-type: none"> • Estado Civil; solteiro • Raça: Preta/parda • Ausência de deficiência • Conclusão do ensino fundamental em escola pública • Exercer mais de uma atividade remunerada • Percentual de maioria de pessoas do grupo familiar com nível superior • Motivo de escolha da IES pela qualidade • Pagamento de mensalidade com desconto ajuda da família |
| Aproximações | <ul style="list-style-type: none"> • Conclusão do ensino médio em escola pública • Estar na primeira graduação • Duas pessoas no grupo familiar exercem atividade remunerada • Trabalho em empresas privada • Estudar para ter melhoria nas condições de vida no trabalho • Acesso à informação |
| Dissonâncias | <ul style="list-style-type: none"> • Gênero • Faixa Etária • Número de pessoas do grupo familiar • Percentual de pessoas do grupo familiar sem nível superior • Ocupação • Contribuição para o sustento da família • Pagamento da mensalidade com Fies • Estudar para ter um diploma e por exigência da família |

⁷⁹ Considerou-se convergências os resultados iguais ou com diferença de até 5% percentuais. Aproximações até 15% de diferença e as divergências acima de 15%.

Desse comparativo observa-se perfis socioeconômicos similares, especialmente quanto ao gênero e à faixa etária, que terminam por influenciar interferem em outras questões como a forma de ocupar o seu tempo livre, cursar uma IES por exigência da família. As convergências conformam um perfil de alunos que trabalham e querem melhorar suas condições

Vargas e Paula (2013) trazem o conceito do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante e para os quais se fazem necessárias políticas de acesso de permanência direcionados. O estudante trabalhador prioriza seu estudo, mas precisa trabalhar, mesmo que em tempo parcial, em funções de menor status. O trabalhador-estudante prioriza as suas atividades laborais e o estudo aparece como contingência. Para o estudante trabalhador a permanência requer um apoio financeiro solidificado, políticas de estágio remunerados, como para o trabalhador estudante a flexibilização de horários, os estudos niveladores.

Partindo para os achados de justiça social, o quadro abaixo destaca os resultados dos indicadores da Categoria 1:

Quadro 9: Categoria 1 à luz dos alunos concluintes

| CATEGORIA 1- Igualdade e Reconhecimento para a justiça social: a importância da discriminação positiva | | | |
|--|--|--|--|
| Indicador | Questão | IES A | IES B |
| Estímulo à cooperação | Sobre o seu estímulo a participar movimentos sociais, indique a instituição que mais estimulou a sua participação em movimentos sociais. | 76,9% participam por motivação pessoal 23,1% por incentivo da faculdade | 40% participam por motivação pessoal 30% por incentivo da faculdade 30% família e comunidade |
| Ações Afirmativas | Participo de ações afirmativas e colaborativas de responsabilidade social (compras coletivas para mitigar danos ambientais, mutirões de cidadania, limpeza de áreas degradadas, aulas gratuitas para pessoas carentes, doações, etc.). | 23,1% discordam totalmente 7,7% discordam parcialmente 30,8% nem concordam, nem discordam 38,5% concordam totalmente ou parcialmente | 0% discorda totalmente 10% discordam parcialmente 40% nem concordam, nem discordam 50% concordam totalmente ou parcialmente |
| Respeito à diversidade | Participo de Movimentos de respeito à diversidade, luta pela igualdade e aos direitos humanos (Passeatas, audiências públicas contra homofobia, racismo, machismo, etc.). | 23,1% discordam totalmente 7,7% discordam parcialmente 15,4% nem concordam, nem discordam 53,8% concordam totalmente ou parcialmente | 0% discorda totalmente 30% discordam parcialmente 10% nem concordam, nem discordam 60% concordam totalmente ou parcialmente |
| Acolhimento Apoio Financeiro Nivelamento Políticas de Acesso | Para entrar no nível superior, você teve necessidade de algum apoio diferenciado? Qual? (opção de mais de uma resposta) | 69,2% apoio financeiro familiar ou da empresa 61,5% de bolsas ou parciais da IES 15,4% de financiamento da IES 7,7% de bolsas integrais | 10% apoio financeiro familiar ou da empresa 40% de bolsas ou parciais da IES 60% de FIES 0% de bolsas integrais |
| | Durante o período em que esteve na graduação, você sentiu necessidade de algum apoio diferenciado? (opção de mais de uma resposta) | 53,8% de grupos de estudos e de bolsas desses grupos 38,5% precisaram de apoio psicológico 38,5% de monitoria 30,8% de estágios extracurriculares 15,4% de inserção em atividades de extensão 7,7% não precisou de nenhum apoio | 40% de grupos de estudos e de bolsas desses grupos 0% precisaram de apoio psicológico 10% de monitoria 30% de estágios extracurriculares 30% de inserção em atividades de extensão 10% não precisou de nenhum apoio |
| | Você sentiu falta de algum apoio? | 92,3% não 7,7% apoio financeiro | 40% não 10% sim, sem especificar qual 20% indicação para estágios obrigatórios |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | | 10% estímulo para atividades de pesquisa e extensão. |
| | O apoio diferenciado foi essencial para minha permanência na IES e consequente conclusão do curso. | 7,7% discordam totalmente 0% discordou parcialmente 7,7% nem concordam, nem discordam 38,5% concordam parcialmente 53,8% concordam totalmente | 7,7% discordam totalmente 0% discordou parcialmente 7,7% nem concordam, nem discordam 38,5% concordam parcialmente 53,8% concordam totalmente |

Fonte: Elaborado pela autora

Na IES A, os alunos que participam de movimentos sociais têm motivações próprias, em sua maioria, com apenas 23,1% de motivação pela IES. Já para os alunos da IES B, a família apareceu como elemento influenciador para 30% dos respondentes, com 30% de motivação pela IES. Considerando-se esses resultados, tem-se que os aspectos externos ao contexto institucional, o indivíduo, a família e a comunidade, são os principais motivadores para participação em movimentos sociais, para a cooperação.

Por outro lado, ambas as IES enfatizaram a construção de um pensamento dotado de consciência sociopolítica que importa ao estímulo à cooperação. Na IES A foram 76,9% de concordância total ou parcial, e em percentual bem próximo, 70% na IES B.

A participação dos alunos da IES A em movimentos de ações afirmativas e colaborativas, assim como de respeito à diversidade é um pouco menor do que das alunas da IES B. Os resultados são aproximados (38,5% da IES A e 50% da IES B concordam integralmente com a afirmação de que participam de movimentos sociais e 53,8% da IES A e 60% da IES participam de movimentos de respeito à diversidade), e refletem a pesquisa IBOPE (2019) que afirma que a participação em trabalhos voluntários, doações, dentre outras ações têm a participação de 57% das mulheres contra 43% dos homens. Destaca-se no indicador de ações afirmativas que apenas 10% das respondentes da IES B não participam e revela um alto grau de solidariedade entre mulheres de baixa renda. De acordo com Silva (2011), as manifestações de solidariedade em pessoas de baixa renda surgem como forma de lidar com as

dificuldades do cotidiano e como recurso para frente as “amplas necessidades em face da insuficiência e de ineficácia das políticas públicas” (p. 14).

Na perspectiva da discriminação positiva, o acesso ao nível superior foi possibilitado pelo apoio financeiro. Fato este revelado nos resultados das duas IES, que indicam a necessidade de bolsas parciais, financiamento da IES ou pelo FIES, apoio de familiares e da empresa e nenhuma referência à necessidade de preparação para os vestibulares ou outra política de acesso. Dada a ociosidade de vagas na rede privada, como referenciado ao longo da tese que gira em torno de 58% (são mais de 15 milhões de vagas para 6 milhões de matriculados) (BRASIL, 2019) ações afirmativas de cotas sociais, “aulões” preparatórios, dentre outros, não se impõe como necessárias. Não há concorrência nos exames vestibulares.

Já sobre apoio diferenciado para a permanência na IES e consequente conclusão do curso, com a possibilidade de indicar mais de uma opção para a questão colocada, na IES A houve maior necessidade de grupos de estudos e/ou bolsas e financiamentos desses grupos, com 53,8% de indicações, e apenas 7,7% não sentiu a necessidade de nenhum apoio diferenciado. Na IES B, 40% dos respondentes precisaram de grupos de estudos e de bolsas desses grupos, 10% de nenhum apoio. Nesse sentido, o apoio figura-se como elemento estruturante para a permanência desses aluno nas IES analisadas.

Chamou atenção nesse resultado, a diferença de indicações para a necessidade de apoio psicopedagógico entre as IES. Para os alunos A, houve indicação de 38,5%, enquanto nenhuma aluna B referenciou essa necessidade. Podemos tirar alguma relação dessa dissonância com a questão de gênero ou pela faixa etária? Segundo relatório da Pesquisa Nacional de Saúde 2019 do IBGE (BRASIL, 2020d) a procura por terapia por homens é muito discreta e está relacionada ao discurso de que os indivíduos do sexo masculino “são naturalmente fortes, resistentes e tampouco ficam doentes”. Isso está refletido na taxa de suicídio entre pessoas do gênero masculino ser três vezes maiores do que em mulheres. Por outro lado, vem ocorrendo uma progressiva mudança na abertura ao acompanhamento psicológico e principalmente entre os mais jovens. Isso talvez justifique a procura dos alunos da IES A, que são jovens pelo apoio psicopedagógico⁸⁰.

⁸⁰ Esclarecemos que apoio psicopedagógico não é terapia, ou consulta psicológica. Todavia, nesses Núcleos, são identificadas dificuldades de aprendizagem e de socialização e se necessário, encaminhamento psicológico.

Quanto às alunas não indicarem essa necessidade, sugere-se que dada a maturidade, o fato de serem solteiras e independentes, trabalhadoras, ter-se-ia um cenário de maior estabilidade socioafetiva e conseqüentemente psicopedagógica. Fica aqui uma questão para estudos futuros: alunos do gênero feminino, adultas, solteiras e independentes financeiramente, mesmo de baixa renda, precisam de apoio psicopedagógico da IES?

Ainda nessa linha de análise, 92,3% dos respondentes da IES A disseram não sentir falta de nenhum apoio da IES, enquanto na IES B, apenas 40% não sentiram falta. 30% sinalizaram a necessidade de apoio da IES para a realização de estágios. Isso posto, tem-se um maior grau de satisfação dos alunos da IES A com o apoio diferenciado. Será que este maior grau de satisfação tem relação com o maior CPC da IES A que é 5 (máximo)? O apoio aos discentes é indicador de qualidade dos instrumentos de avaliação institucional e de cursos, assim como é avaliado no questionário do estudante Enade. Dessa maneira, observa-se uma relação direta do maior grau de satisfação com maior conceito do curso.

O fato de nenhum aluno ter precisado de nivelamento de estudos suscitou uma nova investigação na IES A e foi dito pela coordenação do curso que o nivelamento não é ofertado com essa nomenclatura e sim como um curso de extensão livre, indicado por 15,4% dos respondentes. Essa informação pode justificar a não referência ao nivelamento no instrumento de pesquisa. Na IES B, as alunas também não indicaram o nivelamento, mas não houve resposta para justificar esse resultado.

Haja vista esses resultados, tanto os alunos A quanto os B, fazem uso da discriminação positiva em suas IES. Contudo, esses alunos, mesmo reconhecendo a necessidade do olhar diferenciado, ao serem questionados sobre se o mérito individual por si só, deve ser valorizado dentro dos ambientes escolares, como indicador de sucesso, houve na IES A concordância parcial de 38% dos alunos, o que se considera um percentual “alto”, mesmo que a maioria tenha discordado e que a concordância não tenha sido integral, dado o contexto social dos alunos que tanto requer ações cooperativas, afirmativas, apoio de modo geral.

Da mesma maneira que os alunos da IES A, as alunas da IES B valorizam o mérito pessoal dentro dos ambientes escolares, como indicador de sucesso, com mais de 60% de concordância e 40% de respondentes que nem concordam nem discordam. Esse dado está alinhado com o que Dubet (2011a) coloca da legitimidade do mérito, que não pode ser descartada em uma sociedade democrática. O esforço

individual deve ser valorizado, sem dúvida, mas que precisa estar combinado com ações de discriminação positiva para aqueles que precisam de apoio para ter mérito. Isso pode ser evidenciado nas próprias respostas dos alunos que discordaram da afirmação de que cabe ao Estado o papel de prover apoio às minorias e aos mais necessitados, com 80% de discordância dos alunos A e 100% das alunas B. Assim, entendem que cabe também a sociedade a cooperação com o próximo.

Com isso, a valorização do mérito, não invalida por completo o reconhecimento dos discentes acerca da importância da discriminação positiva, ao valorizar o apoio diferenciado para a conclusão do seu curso.

O quadro resumo abaixo, sintetiza as convergências de dissonâncias entre os resultados da Categoria 1:

Quadro 10: Resumo Comparativo da Categoria 1

| | |
|---------------|--|
| Convergências | <ul style="list-style-type: none"> • Ênfase da IES na construção de uma consciência sociopolítica • Ausência da necessidade de ações afirmativas de acesso • Importância do apoio diferenciado para a permanência na IES |
| Aproximações | <ul style="list-style-type: none"> • Participação em ações afirmativas e colaborativas • Participação de movimentos de respeito à diversidade • Necessidade de participação em grupos de estudos e de estágios • Necessidade de inserção em atividades de extensão |
| Dissonâncias | <ul style="list-style-type: none"> • Motivações para a participação em movimentos sociais • Apoio Financeiro • Necessidade de apoio psicopedagógico e de monitoria • Percepções sobre a falta de apoio |

Fonte: Elaborado pela autora

Da comparação entre as IES foram observadas mais convergências e aproximações do que dissonâncias. Destaca-se como dissonâncias a oferta de Fies pela IES B, em um contexto no qual as políticas de financiamento têm minguado em todo o país e da ausência de necessidade de apoio psicopedagógico para as alunas dessa mesma IES.

Em relação à categoria 2, observa-se o Quadro abaixo:

Quadro 11: Categoria 2 à luz dos alunos concluintes das IES A e B

| CATEGORIA 2- Influência da formação integral para na do aluno qualificação para o mundo do trabalho | | | |
|---|---|-----------------------------|----------------------------|
| Indicador | Questão | IES A | IES B |
| | Estou preparado para o mercado de trabalho, | 7,7% discordam parcialmente | 10% discordam parcialmente |

| | | | |
|---|--|---|---|
| Competências e Habilidades Empregabilidade | pois desenvolvi competências e habilidades adequadas para atuar na área de formação desejada. | 92,3% concordam parcialmente ou integralmente ⁸¹ | 10% não concordam nem discordam 10% concordam parcialmente 70% concordam ou integralmente |
| | Estou preparado para assumir maiores responsabilidades no mercado de trabalho no qual já atuo. | 7,7% discordam parcialmente 7,7% não concordam nem discordam 84,6% concordam parcialmente ou integralmente | 10% discordam parcialmente 10% não concordam nem discordam 50% concordam parcialmente 30% concordam integralmente |
| | Estou preparado para o mercado de trabalho, mas em funções que exijam poucas habilidades e competências. | 53,8% discordam parcialmente ou integralmente 23,8% não concordam nem discordam 23,8% concordam parcialmente ou integralmente | 50% discordam totalmente 20% discordam parcialmente 10% não concordam nem discordam 10% concordam parcialmente 10% concordam ou integralmente |
| | A minha formação deixou lacunas para atuar na área desejada, mas algumas habilidades e competências foram desenvolvidas que me permitem atuar em outra área. | 30,8% discordam parcialmente ou integralmente 30,8% não concordam nem discordam 38,5% concordam parcialmente | 40% discordam parcialmente ou integralmente 40% não concordam nem discordam 20% concordam parcialmente |
| Inovação Empreendedorismo | A IES deu ênfase ao empreendedorismo e inovação que são indispensáveis para o mercado de trabalho. | 15,38% discordam parcialmente ou integralmente 38,5% nem concordam nem discordam 15,38% concordam parcialmente 30,8% concordaram integralmente | 10% discordam parcialmente 30% não concordam nem discordam 50% concordam parcialmente 10% concordam ou integralmente |
| Estímulo à autonomia | A IES estimula Autonomia e o pensamento livre e | 15,38% discordam integralmente | 10% discordam integralmente 20% discordam parcialmente |

⁸¹ Quando os resultados na escala são iguais entre as categorias de concordância/discordância total ou parcial, estes são apresentados em conjunto.

| | | | |
|---|--|--|--|
| Liberdade de pensamento e de expressão | diverso. | 7,7% discordam parcialmente 7,7% nem concordam nem discordam 7,7% concordam parcialmente 61,5% concordam integralmente | 30% nem concordam nem discordam 40% concordam integralmente |
| Criatividade Pensamento crítico e reflexivo | A IES estimula o desenvolvimento de uma consciência crítica e criativa a fim de que tenha uma visão de mundo. | 23,8% discordam parcialmente ou totalmente 76,9% concordam parcialmente ou integralmente | 10% discordam parcialmente 40% nem concordam nem discordam 50% concordam integralmente |
| | Na IES fui capaz de construir um pensamento reflexivo (refletir acerca do contexto e do conhecimento e depois opinar e /ou agir), dotado de consciência sociopolítica. | 7,7% discordam parcialmente 92,3% concordam parcialmente ou totalmente | 10% discordam parcialmente 90% concordam parcialmente ou totalmente |
| Formação Integral | Entendo que a minha formação enquanto cidadão cooperativo, com espírito democrático é essencial para o mercado de trabalho. | 23,8% discordam totalmente 15,38% não concordam nem discordam 61,5% concordam parcialmente ou integralmente | 40% não concordam nem discordam 60% concordam parcialmente ou integralmente |
| | Entendo que minha formação enquanto cidadão autônomo, com pensamento livre e diverso é essencial para o mercado de trabalho. | 23,8% discordam totalmente 7,7% discordam parcialmente 7,7% não concordam nem discordam 53,8% concordam parcialmente ou integralmente | 40% não concordam nem discordam 60% concordam parcialmente ou integralmente |
| | Entendo que minha formação enquanto cidadão crítico e criativo é essencial para o mercado de trabalho. | 30,8% discordam parcialmente ou integralmente 7,7% não concordam nem discordam 61,5% concordam parcialmente ou integralmente | 40% discordam parcialmente 60% concordam parcialmente ou integralmente |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | Entendo que a minha formação enquanto cidadão crítico e criativo com um pensamento livre e diverso é essencial para a vida em sociedade. | 23,8% discordam integralmente 76,9% concordam parcialmente ou integralmente | 40% não concordam nem discordam 60% concordam parcialmente ou integralmente |
|--|--|--|--|

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados socioeconômicos revelam que os alunos entrevistados veem na IES um caminho para sua mobilidade social, enquanto vetor de melhoria de renda e de ocupação, mas também como uma ferramenta de ganho de conhecimento de mundo. Com isso, tem-se indicadores emanados dos dados que estão alinhados com a Categoria 02- de se ver a formação integral como forma de justiça social.

Tanto os alunos da IES A, quanto os da IES B, se sentem preparados para o mercado de trabalho na medida em que desenvolveram competências e habilidades adequadas para atuar na área de formação desejada. Apenas 7,7% na IES A e 10% na IES B, discordam parcialmente da afirmação. Ainda nessa análise, tem-se que 20% em média dos alunos das duas IES afirmam se sentirem seguros apenas para trabalhar em funções que exijam poucas habilidades e competências. Por outro lado, ambos os alunos informam lacunas deixadas pelas IES para atuar na área desejada, com percentuais de concordância parcial para 38% na IES A e 20% da IES B. Esses resultados revelam um “maior grau de exigência” dos alunos da IES A, ou a IES B soube desenvolver melhor essas habilidades e competências? Ao observar a variável melhor desenvolvimento das habilidades e competências com CPCs das IES, tem-se uma incongruência, visto que a IES A tem CPC máximo e a IES B que tem CPC suficiente (3). Com isso, a variável maior grau de exigência pode parecer mais adequada para justificar esse resultado?

A resposta a esta questão poderia estar nos resultados da pergunta acerca do que é uma IES de qualidade, quando para 30,8% dos alunos da IES A, qualidade é formar alunos críticos, mas 40% das alunas B optaram por essa resposta. Contudo, uma outra questão relativa à criticidade deve ser evidenciada. 76,9% dos alunos da IES A concordam parcialmente ou integralmente que a IES estimula o desenvolvimento de uma consciência crítica e criativa a fim de que tenha uma visão de mundo, enquanto na IES B foi 50% de concordância com a afirmação.

Tem-se então mais um ponto a ser investigado haja vista que percepção de qualidade envolve outros fatores que não são objeto desta Tese. Tem-se com esse excerto que a IES promove criticidade e que isso é considerado como importante para os alunos.

Outro ponto a ser destacado, está relacionado à percepção dos alunos acerca da formação integral. Em média, 60% dos entrevistados das duas IES entendem que a sua formação enquanto cidadão cooperativo, com espírito democrático é essencial para o mercado de trabalho. Já ser formado enquanto cidadão autônomo, com pensamento livre e diverso, crítico e criativo para o mercado de trabalho teve percentual de 53,8% de concordância na IES A, e manteve os 60% na IES B. Quando essa mesma questão verteu para a sua importância para a vida em sociedade o percentual de concordância da IES A cresceu para 76,9% e manteve-se na IES B.

Dada a constância nos resultados percentuais às afirmações que atinam à formação integral, revela um maior grau de equilíbrio da IES B entre a importância dessas competências tanto para a vida em sociedade quanto para o mercado de trabalho.

Os indicadores autonomia e liberdade tiveram resultados mais dissonantes entre as IES, com um maior grau de concordância que IES A (69% de concordância) estimula mais autonomia e o pensamento livre e diverso do que a IES B (40% de concordância). Já os indicadores Inovação e Empreendedorismo foram percebidos pelos alunos das duas IES de maneira um pouco mais próxima com concordância em média de 46,6% para a IES A e 60% para a IES B, de que a IES deu ênfase ao empreendedorismo e inovação que são indispensáveis para o mercado de trabalho. Os Jovens de acordo com a Pesquisa Juventude Conectada, em parceria com o IBOPE, revelou que 56% dos jovens até 29 anos se consideram empreendedores e 74% preferem ter seu próprio negócio do que trabalhar em uma empresa (JUVENTUDE CONECTADA, 2018). Talvez por isso, valorizem mais a necessidade de ênfase no empreendedorismo do que as alunas da IES B que tem idade mais elevada.

Em relação à formação integral, de maneira geral, com algumas dissonâncias, confere-se assim que os respondentes veem sua formação como de qualidade, composta por um percurso que evidenciou aspectos técnicos, como também para a vida em sociedade e entendem a importância da formação integral para o mercado de trabalho.

O quadro abaixo traz um resumo comparativo entre as IES:

Quadro 12: Resumo comparativo da Categoria 2

| | |
|---------------|--|
| Convergências | <ul style="list-style-type: none"> · Segurança/insegurança para assumir maiores responsabilidades · Construção de pensamento reflexivo · Importância da formação crítica e criativa para o mercado de trabalho · Importância da cooperação e de ser democrático para o mercado de trabalho |
| Aproximações | <ul style="list-style-type: none"> · Preparação para o mercado de trabalho · Importância da formação autônoma e livre para o mercado de trabalho |
| Dissonâncias | <ul style="list-style-type: none"> · Lacunas na formação · Ênfase no empreendedorismo e inovação · Estímulo à autonomia e ao pensamento livre e diverso · Estímulo de consciência crítica · Importância da formação crítica e criativa para a vida em sociedade |

Fonte: Elaborado pela autora

As convergências e aproximações juntas quase se igualam às dissonâncias, diferentemente da Categoria 01 com resultados mais parecidos entre as IES. Depreendeu-se ainda dessa análise que os alunos da IES A apresentam uma maior percepção dos indicadores relativos às competências para o mercado de trabalho, enquanto os alunos B percebem menos lacunas em sua formação.

As discussões realizadas no Capítulo 2, que trouxeram os mecanismos de indução para uma escola justa, trazia a universidade enquanto espaço de socialização, com destaque ao papel docente. Por isso, o questionário também buscou investigar quais ações acadêmico-administrativas realizadas pela IES, influenciaram positivamente a formação ao mercado de trabalho, sendo possível a seleção de múltiplas alternativas. O quadro abaixo indica os resultados:

Tabela 2: Ações acadêmico- administrativas que influenciaram positivamente a formação

| Ações Institucionais | IES A | IES B |
|------------------------------------|-------|-------|
| Ambiente Acadêmico | 92,3% | 40% |
| Conteúdo das disciplinas ofertadas | 61,5% | 90% |
| Qualidade do Corpo docente | 100% | 70% |
| Atividades de Pesquisa | 61,5% | 40% |
| Atividades de extensão | 38,5% | 30% |

| | | |
|--|-------|-----|
| Uso de metodologias inovadoras | 38,5% | 70% |
| Articulação teoria X prática | 15,4% | 70% |
| Estímulo ao empreendedorismo e inovação | 38,5% | 40% |
| Apoio institucional para realizar de estágios | 69,2% | 60% |
| Nível de exigência para cumprimento das atividades das disciplinas | 38,5% | 40% |

Fonte: Elaborado pela autora

Faz-se destaque à importância dada pelos alunos da IES A ao papel docente, também visto na IES B, mesmo em percentual menor. Também a não percepção da importância da articulação teoria- prática pelos alunos da IES A, ação esta que consta como indicador de qualidade no Sinaes, em diferentes instrumentos, inclusive nas DCNs dos cursos. Por outro lado, esses mesmos alunos valorizam o apoio institucional para a realização de estágio que prescinde sobremaneira da articulação teórico-prática. Os alunos da IES B valorizam as ações vinculadas às políticas de ensino, haja vista o destaque dado ao conteúdo das disciplinas, seguido do uso de metodologias inovadoras, da articulação teoria-prática, como também do papel docente.

Esses dados importam para a pesquisa na medida em que os mecanismos de indução para uma IES Justa perpassam pela crença de que as IES ainda são espaços de socialização e de construção de conhecimento qualificado. Ressalta-se ainda que os alunos ainda afirmaram que estar em uma faculdade, por si só, já interfere na forma como ele se vê e como se socializa e também na forma como vê o mundo. Para 69% dos alunos da IES A há concordância com esta afirmação, e apenas 10% tem discordância parcial. Quanto a IES B, não houve quaisquer discordâncias com a afirmação e 90% de concordância, o que pode corroborar para a incorporação do próprio ambiente universitário como indutor de justiça social.

Aliado às ferramentas para a justiça na escola, tem-se também a própria regulação, foco da análise deste trabalho, que foi evidenciada na pesquisa com os alunos como fator que motivou a sua escolha da IES. Para ambas as IES a motivação se deu pela qualidade do curso e dos conceitos institucionais, sendo 61,5% para a IES A e 60% dos alunos da IES B.

Importa destacar que, como visto anteriormente, para os alunos A, a qualidade está relacionada à sua formação enquanto cidadãos críticos para 30,8%, assim como em ter a confirmação do estado dessa qualidade, por meio de conceitos positivos junto ao MEC, também para 30,8% dos alunos. Em sequência veio a preparação para o

mercado de trabalho, com 23,1% afirmando que qualidade é ser a que mais prepara para o mercado de trabalho e 7,7% a que mais aprova em concursos. Para as alunas B, para 30% qualidade é estar preparado para o mercado de trabalho e para os outros 30% está relacionado a se ter bons conceitos no Mec. Os outros 40% afirmam ser a formação de cidadãos críticos como já trazido nesta análise. Com isso, a regulação é vista pelos alunos como indutora de qualidade.

Por fim, em uma análise global comparativa entre os resultados das IES A e B, tem-se principalmente a confirmação de perfis socioeconômicos similares, de alunos que entraram nas IES, em sua maioria porque tiveram apoio financeiro. No decorrer da formação desenvolveram habilidades e competências consoantes às demandas do mercado de trabalho e sentem-se seguros para a sua atuação. Importa para esses alunos o papel discente, especialmente, como diferencial para o processo de ensino-aprendizagem. Estar no nível superior influencia na concepção de uma nova visão de mundo, enquanto espaço de socialização e de construção de conhecimentos alicerçados no respeito à diversidade, na busca pela igualdade e no anseio de compor um mercado de trabalho ou de empreender para obter melhores condições de vida.

Como um dos objetivos da Tese está relação entre as políticas institucionais que permitem a justiça social, com a apropriação pelos gestores, por meio da implementação de ações e sua conformação na prática, a partir da percepção dos discentes. Com isto, tem-se a possibilidade de evidenciar a justiça social enquanto integrante de um projeto político institucional e uma realidade que tem efeitos materiais nas vidas dos alunos dessas IES. Do que se pode extrair dessas respostas e ao compara-las com as colocações dos gestores, é a implementação das políticas institucionais de apoio ao discente, de uma proposta pedagógica que trabalha a formação para o mercado, como também traz a construção de um egresso imbuído com visão de mundo.

5.5 TEMOS IES JUSTA? UM PARALELO ENTRE OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS, AS ENTREVISTAS E O SURVEY

Esta sessão da tese objetiva, por meio de um quadro resumo, apontar os elementos consoantes e dissonantes entre as propostas colocadas no PDI e no PPC, com as respostas dos gestores e dos concluintes de cada IES, nas categorias 1 e 2

de análise, visto que o *survey* não contemplou os aspectos relativos ao Sinaes, que estão colocados nas categorias 3 e 4.

Foram utilizados os indicadores emanados de cada categoria, e analisados enquanto conceitos, ou de maneira isolada ou em conjunto, a depender do conteúdo das respostas.

Quadro 13: Categoria 1 na IES A

| Documentos Institucionais | Gestores | Alunos | Aproximações e afastamentos |
|--|---|--|---|
| <p>Respeito à diversidade: Trabalhos/ações com temas relacionados pluralidade étnico-racial, ao reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura indígena e afro-brasileiros, e conservação do meio ambiente e sustentabilidade.</p> <p>Cooperação: Política de Responsabilidade Social envolve ações da comunidade acadêmica com seu entorno, com a vias a inclusão e redução de desigualdades.</p> <p>Nivelamento: Plano de promoção de acessibilidade assegura o acesso à formação acadêmica e profissional, por meio da inclusão para alunos com dificuldades de aprendizagem.</p> <p>Apoio Financeiro: Políticas de concessão de bolsas, convênios e financiamento pelo Fies e financiamento próprio, além da adoção do Prouni.</p> <p>Apoio Psicopedagógico: Oferta de serviços voltados principalmente para uma adaptação do estudante ao contexto acadêmico com o apoio de toda a comunidade acadêmica, em especial o corpo docente que está em contato direto com o aluno.</p> <p>Ações afirmativas, de Acolhimento e Políticas de acesso: A IES não conta com políticas específicas, mas há citações sobre esse indicador ao longo do PDI.</p> | <p>Respeito à diversidade: Não é colocado pelos gestores de maneira objetiva, enquanto se tem uma política clara no PDI e no PPC.</p> <p>Cooperação: O Coordenador A enfatiza a cooperação com instrumento de ajuda mútua, especialmente para alunos de periferia.</p> <p>Nivelamento, apoio financeiro e psicopedagógico: São destacados pelo Diretor A como ações necessárias para que o aluno não evada do curso. A coordenação refere-se ao “pegar na mão” como essencial.</p> <p>Acolhimento: Ações são implementadas pela coordenação de curso, mesmo sem uma política definida.</p> <p>Ações afirmativas, Políticas de acesso: Não foram citadas pelos gestores e não constam estruturadas nos documentos institucionais.</p> | <p>Respeito à diversidade, Cooperação e Ações Afirmativas: Mais de 50% dos alunos participam de ações afirmativas e colaborativas de responsabilidade social e de movimentos de respeito à diversidade, luta pela igualdade e aos direitos humanos.</p> <p>Apoio Financeiro: Mais da metade dos alunos ingressou na IES por meio de algum apoio financeiro.</p> <p>Apoio Psicopedagógico: 50,8% precisaram de apoio psicopedagógico, e /ou de monitoria.</p> <p>Nivelamento: Nenhum aluno informou a necessidade de participar de nivelamentos.</p> <p>Ações, de Acolhimento e Políticas de acesso: Nenhum aluno ingressou por políticas de acesso e nem referiu-se à necessidade de acolhimento.</p> | <p>Os mecanismos para a igualdade e o reconhecimento, colocados nas políticas institucionais, foram apontados nas falas dos gestores. Os alunos conseguem perceber ênfase institucional a estes princípios para sua vida em sociedade mais justa.</p> <p>As ações de discriminação positiva estão relacionados aos aspectos financeiros e psicopedagógicos. 60% dos alunos entendem que o apoio diferenciado foi suficiente.</p> <p>De maneira geral, não se observou um afastamento do que está proposto na política, com a sua implementação de fato.</p> |

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme quadro apresentado, a IES A concebeu políticas institucionais que são interpretadas e implementadas pelos gestores e percebidas pelos alunos. Essas políticas alinhadas aos indicadores da categoria 1, coadunam com o alcance da justiça social. Segue-se assim, para a análise da categoria 2, conforme quadro na sequência.

Quadro 14: Categoria 2 na IES A

| Documentos Institucionais | Gestores | Alunos | Aproximações e afastamentos |
|--|---|---|---|
| <p>Habilidades e Competências: As habilidades e competências inerentes à área de formação do curso estão expressas no PPC e ainda, a IES buscar traçar um perfil institucional próprio do egresso com uma visão crítica da diversidade sociocultural, econômica e política da sociedade, ética, responsável e contemporânea.</p> <p>Empreendedorismo: As políticas de extensão fomentam o empreendedorismo, por meio de cursos e atividades práticas.</p> <p>Criatividade: Está expressa nos projetos relacionados às políticas de extensão, assim como nas políticas institucionais no âmbito do curso que fomentam a análise crítica e criativa.</p> <p>Inovação: Uso de ferramentas tecnológicas com aplicação nas disciplinas, especificamente com o uso de metodologias ativas.</p> <p>Formação Integral: Os documentos trazem nos objetivos do curso e na formação de egressos os aspectos inerentes à formação técnica e cidadã, como indissociáveis.</p> <p>Estímulo à autonomia e Pensamento crítico e reflexivo: As políticas de ensino trazem a necessidade de promoção, por meio da estrutura curricular, do papel docente e na metodologia dos cursos ofertados a promoção da autonomia dos discentes e o fomento ao pensamento crítico e reflexivo para formar egressos capazes de pensar a sociedade com atitudes éticas, reflexivas e democráticas.</p> <p>Liberdade de pensamento e de expressão: Dentro da prática pedagógica, se preconiza a liberdade de escolha discente, acerca da construção do conhecimento, que culmina em sua forma de pensar e se expressar.</p> <p>Empregabilidade: O perfil do egresso está em consonância com as demandas de mercado. Não está posta uma política específica para a empregabilidade.</p> | <p>Habilidades e Competências: O Coordenador A afirma que além das competências relacionadas às DCNs, haja vista o perfil do alunado, as habilidades de cunho socioemocional precisam ser desenvolvidas.</p> <p>Empreendedorismo: É visto pelos gestores como indicador de qualidade, ainda mais em um contexto de desafios à empregabilidade.</p> <p>Formação Integral: Os gestores colocaram essa formação como pressuposto de qualidade. Todavia, o Diretor A dá enfoque nas questões relativas à empregabilidade. O Coordenador A, já traz os aspectos humanistas dessa formação.</p> <p>Estímulo à autonomia e Pensamento crítico e reflexivo, Liberdade de pensamento e de expressão, Criatividade, Inovação: São colocados pelo Coordenador A como inerentes ao perfil do egresso e como necessário para que esses egressos possam se sentir inseridos socialmente.</p> <p>Empregabilidade: Para os gestores é o que mais motiva o acesso ao nível superior dada sua origem socioeconômica.</p> | <p>Habilidades e Competências: A maioria dos alunos afirmou que desenvolveu competências e habilidades adequadas para atuar na área de formação desejada.</p> <p>Empreendedorismo e inovação: A IES deu ênfase ao empreendedorismo e inovação que são indispensáveis para o mercado de trabalho.</p> <p>Formação integral, Estímulo à autonomia e Pensamento crítico e reflexivo, Liberdade de pensamento: Os alunos concordam, em sua maioria, com as afirmações que aspectos como ser cidadão cooperativo, com espírito democrático, crítico, livre e diverso é essencial para o mercado de trabalho, assim como para a vida em sociedade.</p> <p>Empregabilidade: 69,2% vem na educação superior uma maior chance de inserção no mercado de trabalho</p> | <p>A formação integral como pressuposto para a uma melhor inserção no mercado de trabalho e conformação do cidadão permeia os documentos institucionais e alcança os discentes que se sentem aptos a atuarem no mercado e ratificam a importância de se ter visão de mundo e pensamento reflexivo. O Diretor A vê como reflexo do contexto atual a importância de ser formar para o mercado. Já a coordenação tem uma visão mais holística da formação integral e traz em seu discurso, aspectos mais alinhados às respostas aos questionários e ao que está posto nos documentos institucionais. O conhecimento do perfil do alunado, principalmente quanto às suas motivações para o acesso ao ensino superior e as suas expectativas foi confirmado pelos discentes em suas respostas.</p> |

Fonte: Elaborado pela autora.

Da mesma maneira que na categoria 1, percebe-se um alinhamento entre o proposto, o implementado e como os alunos percebem os indicadores inerentes à categoria 2.

Cabe ressaltar que a IES A possui conceito 5 no curso analisado e entende os indicadores de qualidade dos instrumentos de avaliação como norteadores de suas políticas. O que se pode deduzir é que de fato, o que está posto nos documentos institucionais, é reflexo das dimensões avaliativas no Sinaes, e está posto na prática, em sua maioria, por meio de ações que são percebidas pelo alunado e alinhadas aos indicadores justiça social.

Trazendo a análise para o contexto da IES B, apresenta-se o quadro que segue:

Quadro 15: Categoria 1 na IES B

| Documentos Institucionais | Gestores | Alunos | Aproximações e afastamentos |
|--|---|--|--|
| <p>Respeito à diversidade: Como valores da IES tem-se respeito à individualidade, o respeito à diversidade, de religião, raça credo, orientação sexual, etc. Os conteúdos curriculares trazem os princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática; disciplina de Educação Inclusiva por exemplo traz o conceito de Reconhecimento.</p> <p>Cooperação: Ações como campanha de doação de órgãos, assistência a idosos.</p> <p>Nivelamento: A IES oferta regularmente cursos de nivelamento para os seus alunos, como matemática, língua portuguesa, informática, além de cursos de formação específica para o mercado de trabalho como marketing pessoal, gestão de redes sociais, como falar em público, dentre outros.</p> <p>Apoio Financeiro: A IES oferta de bolsas de estudos, por meio dos Programas Prouni, Fies, Quero Bolsa e Educa Mais Brasil, além do programa interno de financiamento estudantil. Esse apoio financeiro materializa a possibilidade de acesso para estudantes de baixa renda.</p> <p>Apoio Psicopedagógico: A IES possui um Núcleo Psicopedagógico que realiza ações relacionadas à acessibilidade.</p> <p>Ações afirmativas: São colocadas ações de incentivo socioeconômico às mulheres negras</p> <p>Acolhimento: Não foram apresentadas políticas sobre acolhimento.</p> <p>Políticas de acesso: Foram citadas como consequência do apoio financeiro que possibilita o acesso a alunos de baixa renda.</p> | <p>Nivelamento: Os gestores afirmam que a IES precisa trabalhar conteúdos da educação básica, na medida em que os alunos chegam sem saber interpretar textos ou resolver simples questões de lógica matemática.</p> <p>Apoio psicopedagógico: O Coordenador B destacou ao longo de sua fala a necessidade de incluir os alunos que têm maiores dificuldades sem explicitar como.</p> <p>Respeito à diversidade, Cooperação e Acolhimento, Ações afirmativas, Políticas de acesso: Não foram citadas pelos gestores e não constam estruturadas nos documentos institucionais.</p> | <p>Respeito à diversidade, Cooperação e Ações Afirmativas: 60% dos alunos participam de ações afirmativas e colaborativas de responsabilidade social e de movimentos de respeito à diversidade, luta pela igualdade e dos direitos humanos.</p> <p>Apoio Financeiro: Todos os alunos ingressaram na IES por meio de algum apoio financeiro, principalmente com o uso do Fies, (60%).</p> <p>Apoio Psicopedagógico: Nenhum aluno informou a necessidade de apoio psicopedagógico.</p> <p>Nivelamento: Nenhum aluno informou a necessidade de participar de nivelamentos.</p> <p>Ações, de Acolhimento e Políticas de acesso: Nenhum aluno ingressou por políticas de acesso e nem referiu-se à necessidade de acolhimento.</p> | <p>Os documentos institucionais trazem uma completude de informações que não foi alcançada pelos gestores. As ações propostas no PDI e no PPC não foram colocadas nas entrevistas, mesmo quando estimuladas. Como afirmado pelo Diretor B, muitas ações são realizadas por conta da visita <i>in loco</i> e por vezes são descontinuadas.</p> <p>O que faz diferença de fato na vida do aluno é o aprendizado, reflexo do trabalho docente que é ressaltado pelos gestores como o diferencial da IES.</p> <p>Tem-se um afastamento entre o planejado nos documentos institucionais e a incorporação dessa proposta nas falas dos gestores. Com os alunos, nota-se aproximações nas questões relativas ao apoio financeiro, e à consciência da importância de ações afirmativas, da busca pela igualdade para a justiça social.</p> |

Fonte: Elaborado pela autora.

Os documentos institucionais da IES B foram bem construídos, com políticas de ensino, pesquisa e extensão articuladas com vistas a conceber uma IES, seus cursos e egressos com uma visão socialmente responsável. Isto implica em uma gama de programas e projetos detalhados, que explicitam a intenção de ações institucionais que levam os discentes ao contato cooperativo com a sociedade, capaz de transformar a visão de mundo e a busca por uma sociedade mais igualitária. Todavia, na fala dos gestores observa-se um afastamento sobre as ações que permeiam a discriminação positiva, sem a devida apropriação do que está planejado nos documentos institucionais. As afirmações feitas pelos gestores, especialmente do diretor, quanto às ações “para o MEC ver”, podem justificar esse cenário.

Contudo, não está invalidada a implementação das políticas propostas. Os alunos conseguem perceber a formação integral e validam a estrutura e os conteúdos curriculares do curso, aliado ao papel dos docentes como fomentadores dessa formação. Assim, reconhecem o apoio diferenciado e sua importância para o seu percurso formativo e para a forma como se percebem para ingressar no mercado de trabalho, como visto na continuidade.

Quadro 16: Categoria 2 na IES B

| Documentos Institucionais | Gestores | Alunos | Aproximações e afastamentos |
|---|--|---|---|
| <p>Habilidades e Competências: Currículo focados no desenvolvimento de habilidades e competências, que viabilizem interdisciplinarmente uma formação técnico-profissional agregada à formação humana. Os egressos devem desenvolver competências para trabalhar na formação de cidadãos, com respeito e valorização da diversidade humana</p> <p>Empreendedorismo: Proposta pedagógica voltada à formação do profissional, essencialmente cidadão empreendedor.</p> <p>Criatividade: O curso deve criar condições para que o aluno utilize meios criativos de recursos e conteúdos que estabeleçam relação com a realidade vivida, e favoreça a sua espontaneidade, estimulando a pesquisa e o esforço pessoal, no seu processo de aprender.</p> <p>Inovação: Os documentos trazem menção à adoção de práticas inovadoras, mas não as detalham. Existe uma disciplina específica no curso denominada Inovações Pedagógicas.</p> <p>Formação Integral: A missão, visão, princípios norteadores, os objetivos institucionais e os PPCs contemplam a formação de alunos em sua perspectiva integral.</p> <p>Liberdade de pensamento e de expressão e Estímulo à autonomia: Políticas de Ensino que incentivam o papel ativo do aluno na condução de projetos acadêmicos, com o respaldo das metodologias ativas.</p> <p>Pensamento crítico e reflexivo: Os currículos dos cursos devem trazer uma perspectiva crítica com conteúdos complementares e flexíveis, por meio do estímulo ao questionamento do conhecimento adquirido. Os alunos devem ter a capacidade de reflexão-ação-reflexão.</p> <p>Empregabilidade: A IES mantém um Núcleo de Acompanhamento de Egresso, que além de gerar indicadores para a melhoria da qualidade da própria IES, busca oportunidades de trabalho para seu ex-aluno.</p> | <p>Habilidades e Competências: O coordenador afirma que além das competências relacionadas às DCNs, haja vista o perfil do alunado, as habilidades de cunho socioemocional precisam ser desenvolvidas.</p> <p>Empreendedorismo: É visto pelos gestores como indicador de qualidade, ainda mais em um contexto de desafios à empregabilidade.</p> <p>Formação Integral e Pensamento crítico e reflexivo: A formação plena do ser humano é inerente à formação profissional. Os gestores defendem que a IES precisa estimular o lado humano do profissional; crítico, cooperativo, ético, reflexivo e que cabe as IES contribuírem para o desenvolvimento da sociedade por meio da melhor capacitação das pessoas para atuarem nos diferentes cenários. O diretor entende a necessidade em focar na formação do aluno para o mercado.</p> <p>Estímulo à autonomia e Liberdade de pensamento e de expressão, Criatividade, Inovação: Não são tratados de maneira específica, mas permeiam as falas dos gestores que trazem a formação em diferentes dimensões.</p> <p>Empregabilidade e Empreendedorismo: O diretor coloca que qualidade é ter um aluno bem empregado ou que sabe empreender. Se o egresso dá um feedback positivo para a IES, tem-se qualidade.</p> | <p>Habilidades e Competências: 80% dos alunos se sentem preparados para atuar no mercado de trabalho, haja vista o desenvolvimento de habilidade e competências necessárias.</p> <p>Empreendedorismo e inovação: A IES deu ênfase ao empreendedorismo e inovação para 60% dos respondentes como aspectos essenciais ao mercado de trabalho.</p> <p>Formação integral, Estímulo à autonomia e Pensamento crítico e reflexivo, Liberdade de pensamento: A formação integral é percebida pela maioria dos alunos na medida em que ser cidadão cooperativo, com espírito democrático, crítico, livre e diverso é essencial para o mercado de trabalho, assim como para a vida em sociedade.</p> <p>Empregabilidade: 90% veem na educação superior uma maior chance de inserção no mercado de trabalho</p> | <p>Quase a totalidade dos alunos respondentes percebe sua formação como adequada ao mercado de trabalho. Essa formação integral, preconizada nos documentos institucionais materializa-se para os alunos.</p> <p>Nesse sentido, confere-se aproximações entre as políticas institucionais, as afirmações dos gestores e a conformação no perfil profissional do egresso.</p> <p>Mesmo que se tenham na ótica dos gestores um maior foco na empregabilidade, a IES não perde de vista a formação humana. Os conteúdos ofertados nas disciplinas e o papel docente importam nesse resultado.</p> <p>Ademais, estar em um ambiente universitário é referenciado pelos respondentes como influenciador da forma como veem o mundo e como se socializam.</p> <p>Resta assim, alunos formado integralmente e seguros para atuar no mercado de trabalho.</p> |

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse sentido, observa-se que as colocações feitas pelos gestores, principalmente do Coordenador B, ao apontar que o curso incentiva por meio de ações, pelo papel docente e na própria concepção do PPC, a formação para além do técnico, incluindo os aspectos humanistas, e isso é percebido pelos concluintes. Em uma macroanálise, houve concordância com a ênfase institucional na construção de pensamento livre, crítico, reflexivo e a autonomia, com uma formação que preparou seus egressos para o mercado de trabalho.

Fazendo uma comparação das propostas, da forma de apresentação e outros elementos contidos nos documentos das IES, de pronto tem-se na IES B um PDI e PPC mais completos e bem elaborados. Projetos claros e detalhados, com uma proposta pedagógica, quando aplicada, é capaz de conformar um egresso diferenciado. Por outro lado, a IES A conseguiu trabalhar de maneira mais alinhada as propostas colocadas, tanto por meio das falas dos gestores quanto da percepção dos alunos.

O curso da IES B tem conceito 3, e gestores que afirmam a importância da regulação, mas que por outro lado, “confessam” o distanciamento entre o planejado e o realizado. O MEC propõe um cenário ideal para a oferta de cursos para a educação superior. As IES captam os indicadores e os conformam em políticas e projetos, mas não são capazes de colocá-los em prática, em sua totalidade, em razão das limitações financeiras do setor, que vem sofrendo quedas constantes no ingresso de novos alunos e possuem excedentes de vagas.

Mesmo assim, a IES B conseguiu fazer a diferença para os seus alunos. Eles se sentem capazes e muitos concretizam sua formação em cargos e posições almejados, como informado pela coordenação de curso. Questionam a sociedade e atuam como agentes de transformação.

Ao congregar essas análises e correlacioná-las com os conceitos de cada curso, a IES A, tendo curso com conceito 5, planeja o que o Sinaes propõe, e implementa suas ações. A regulação molda os documentos institucionais, como também a ação dos gestores e a percepção discente. O conceito máximo pode revelar o comprometimento da IES e do curso com seus indicadores de qualidade e com a ideia de uma IES Justa.

Já na IES B, curso com conceito 3, constatou-se o afastamento entre o que está posto nos documentos institucionais e a implementação feita pelos gestores. O

Sinaes molda os documentos, mas a moldagem na gestão da IES é parcial. O conceito no MEC reflete a postura institucional de não implementar tudo o que está proposto. Como então os alunos se sentem tocados pela justiça social? Primeiramente, há de se ressaltar que existe um afastamento, não a negação do Sinaes enquanto instrumento norteador de qualidade. Os gestores afirmaram que as visitas *in loco*, quando se tem o atendimento aos critérios mínimos de qualidade, deixam um legado para IES. Muita coisa acontece para o “MEC ver”, mas ajustes na infraestrutura, na melhor organização dos processos, da efetivação de ações que há muito estavam planejadas, ficam para o curso e afetam positivamente sua qualidade. Em segundo lugar, ao longo da tese foram apontados outros mecanismos para uma IES Justa, como a democratização do acesso e a socialização dentro do ambiente universitário, impulsionados pelo papel docente. Esses mecanismos foram ressaltados pelos alunos da IES B, que indicaram a importância do papel docente e a influência da IES na forma como se socializam e como veem o mundo.

Ainda cabe levantar um dado importante da pesquisa: nenhum aluno, em ambas as IES, referenciou a necessidade de políticas de acesso para o ingresso no nível superior. Infere que esse resultado é reflexo do número elevado de vagas ociosas no setor privado, sem concorrência em exames vestibulares e que facilita sobremaneira o acesso. Por outro lado, as políticas de financiamento, que induzem o acesso e a permanência de alunos, constaram como resultados relevantes na pesquisa.

Dessa análise pode-se depreender uma série de considerações que vão desde o que um CPC máximo representa para a justiça, até entender qual o grau de resultados e efeitos que as ações implementadas, apenas para atender um ato regulatório podem ter para a IES.

Enfim, parte-se agora para uma estruturação dessas considerações para que a hipótese da tese seja defendida e que fiquem claros os mecanismos de contribuição de justiça social pela educação superior privada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de quaisquer argumentos, deixo claro que aqui coloco considerações. Não são finais e muito menos conclusivas. Ciente de que muitos devem questionar ou objetar: tratando-se de uma tese, precisa de uma conclusão, de alguma concretude acerca das constatações emanadas da hipótese; desde já, se faz mister esclarecer ao leitor o porquê de não o fazer.

Quando pensamos nas ciências sociais e no fazer ciência nesta área, de pronto vem a ideia da verificação da empiria pelas lentes teóricas. Do estudo aprofundado de sociólogos, cientistas políticos, antropólogos (não sendo o meu caso) e da pesquisa em campo; de falar com gente, sentir gente. Como diz o ditado “o povo fala”, as pessoas têm voz, e no meu caso, os alunos têm muito a dizer. Todavia, não foi possível viver esta experiência de fato. O Prefácio já esclareceu ao leitor e à leitora os percalços da Tese, mas precisava dedicar estas primeiras linhas das considerações finais a este desabafo! Passemos agora à linguagem formal, técnica, de uma cientista social.

Inicialmente, importa retomar aqui algumas questões colocadas ao longo da pesquisa, às quais buscarei responder objetivamente:

- 1- Qual é o papel da educação superior?
- 2- Pode-se entender as políticas de acesso do Fies e do Prouni como instrumentos de democratização do ingresso na educação superior?
- 3- A educação superior privada só se estrutura no campo simbólico da democratização pela aquisição de um diploma e da possibilidade de ascensão social?
- 4- Quais as condições necessárias para que as IES sejam justas, e contribuam para a justiça social?

A educação superior tem suas finalidades claramente pontuadas na LDB, e estão alinhadas à concepção de uma formação integral. Isto posto, por meio da educação superior, o egresso precisa desenvolver habilidades e competências técnicas que o habilitem à profissão a ser exercida, assim como desenvolver ou exercitar outras competências relacionadas com a sua vida em sociedade. Nesse sentido, buscar ser um profissional empreendedor, criativo, cooperativo, e construir uma nova visão de mundo, mais crítica e reflexiva, configuram-se também como

aspectos inerentes à formação integral e que nos dias de hoje são valorizados no mercado de trabalho.

No que tange às políticas de financiamento da educação superior, essas foram concebidas de fato como mecanismos de democratização do acesso, pois, por meio do Fies e do Prouni milhões de alunos que antes não vislumbravam possibilidades de cursar o nível superior, tiveram essa oportunidade. Todavia, o acesso apenas é o primeiro passo. A permanência desses alunos precisa acontecer e, com isso, e a efetivação de políticas de acolhimento, de nivelamento de conteúdos, de apoio psicopedagógico e outras ações que deixem o aluno seguro em um ambiente por vezes distante de sua realidade social. A conclusão do curso precisa estar alicerçada em um conjunto de fatores político-pedagógicos que possam conformar o egresso capaz de desenvolver habilidades e competências em consonância com a formação integral.

Com este contexto está relacionado algo que ao longo da tese se defendeu como uma educação de qualidade. Aquela que faz diferença na vida do aluno e que pode superar os aspectos do diploma meramente simbólico, e ser de fato, um mecanismo de mudança social. Por sua vez, necessita-se de uma combinação de fatores que congregam projetos pedagógicos alinhados às DCNs, com políticas de permanência que perpassam pelo olhar diferenciado ao aluno e impliquem em apoio financeiro e ou psicopedagógico. Ademais, a IES como um espaço de socialização, promove, por meio do seu corpo docente e de ações e projetos institucionalizados, a produção de conhecimentos diferenciados. Enfim, requer-se uma educação de qualidade. Esses aspectos estão postos nos instrumentos de avaliação do Sinaes e se de fato implantados, além de conformar uma IES e/ou um curso com conceito máximo de qualidade, conduzem à formação integral. Considerado esse alinhamento entre os indicadores de qualidade e a formação integral, aliada à obrigatoriedade de se cumprir esses critérios mínimos de qualidade, tem-se que as IES podem transpor sua gestão pautada apenas no lucro.

Enfim, todas as perguntas antes respondidas, de maneira coletiva, convergem à resposta da questão 4. Não é apenas pela benevolência do mantenedor e dos gestores da IES que a justiça social pode ser induzida. Os instrumentos de controle e de sanção que são impostos pelo não cumprimento dos critérios mínimos de avaliação, levam os gestores a buscar o atendimento desses critérios a fim de manter

o seu negócio. Ser socialmente responsável, apoiar o aluno, etc., está em lei e, por isso, as IES têm suas dinâmicas de gestão fortemente influenciadas.

Essas questões norteadoras serviram para dar embasamento e ao mesmo tempo suscitar novos questionamentos em vista do alcance dos objetivos propostos na pesquisa. Por conseguinte, objetivou-se propor um modelo heurístico de uma IES Justa, a partir da análise da contribuição para a justiça social pelas instituições de educação superior privada e aplicá-lo num, num estudo de caso em duas IES privadas do país. O modelo foi pautado nos aportes teóricos advindos de três campos, a saber, educação superior, justiça social e regulação.

Isto posto, os objetivos específicos buscaram, em princípio, entender inicialmente o papel da educação superior e como as políticas de acesso e de socialização influenciam o egresso e como a regulação molda as ações institucionais. Evidenciou-se que o campo de educação superior e das políticas educacionais possui uma vasta publicação, permeada pelas discussões entre o público e o privado, das políticas de acesso e de financiamento. Evidenciou-se que entre os pesquisadores, em sua maioria, há conclusões em defesa do público detrimento do privado, este apresentado nos textos como uma rede que oferta cursos com qualidade inferior, que precariza o trabalho docente, que engessa currículos, com uma formação limitada, incapaz de inserir o egresso em boas posições no mercado de trabalho. Enfim, praticamente um mecanismo de determinismo social. A IES privada recebe aluno com baixo capital cultural, que trabalha para pagar a faculdade e que ao se formar, vai se manter em cargos de menor prestígio e baixa remuneração. Os poucos autores que trazem um outro olhar sobre as IES privadas, focam na democratização do acesso por meio do financiamento público como mecanismo de redução de desigualdades sociais e das possibilidades que o ensino superior pode trazer na vida do aluno.

Diante deste diagnóstico e apesar dele, o desafio posto foi de trazer o conceito de escola justa. No contexto da educação superior, a IES justa. O conceito emana da confluência entre as teorias de Dubet, Rawls e Fraser, sendo basilar a teoria da Escola Justa de Dubet (2004a). Dele foi tomado o conceito de igualdade de oportunidades, também defendido por Rawls, e a igualdade de posições, considerada como prioritária para Dubet, na medida em que essa igualdade diminui a distância entre as posições sociais, e com isso possibilita maior mobilidade social. Mas, para tal, se faz necessário o uso da discriminação positiva, enquanto mecanismo de mitigação da desigualdade

entre alunos com menor e maior capital cultural, a partir do reconhecimento dessas diferenças. Nesse ponto, observa-se a interface entre Dubet e Fraser, que traz o reconhecimento da diferença como uma das formas de justiça social.

Ainda, como aspecto basilar para a IES Justa, está a garantia de diplomas capazes de formar indivíduos que estejam em condições de fazer escolhas, e assim, aptos a buscar igualdade de posições e de oportunidades no mercado de trabalho. Ao congregiar esses conceitos e, a partir deles implementar ações que materializem uma Escola Justa, entende-se que há um lócus capaz de interferir na lógica na qual as desigualdades escolares reproduzem e produzem desigualdades sociais. A IES Justa deve ser vetor de mudança social, de possibilidades de melhoria de qualidade de vida.

Os trabalhos identificados na revisão da literatura não se debruçam sobre os mecanismos que podem fazer diferença na vida do egresso, e principalmente os que podem estruturar uma IES Justa, como proposto nesta tese. Por isso, a pesquisa optou por apresentar esses mecanismos, aqui definidos como o acesso (como primeiro passo), a socialização (permeada pelo processo formativo em si e pelo papel docente que media a construção de conhecimento) e pela regulação (que norteia por meio da avaliação, a qualidade desse processo formativo, possibilita a formação integral a conformação de uma IES justa).

Portanto, desenvolvemos nesta tese, e esta é sua contribuição original, um modelo heurístico composto por três mecanismos que por sua vez foram operacionalizados por categorias de análise. Com isso, os eixos educação superior, regulação e justiça social configuraram quatro categorias de análise: categoria 1 - Igualdade e reconhecimento para a justiça social: a importância da discriminação positiva; categoria 2 - Influência da formação integral na qualificação do aluno para o mundo do trabalho; categoria 3 - Moldagem efetiva do Sinaes na IES; categoria 4 - Dissonância das ações institucionais com os eixos avaliativos do Sinaes. Essas categorias foram utilizadas para a construção dos instrumentos de coleta de dados.

Realizou-se, então, o objetivo empírico, inicialmente pela análise do Sinaes e de seus instrumentos de avaliação, sob o viés da indução da qualidade e consequente alcance da formação integral. Focar na regulação foi uma escolha de pesquisa baseada na abordagem do neoinstitucionalismo histórico que aponta para a mútua constituição entre as instituições e os atores sociais. Tomou-se assim a importância de avaliar o Sinaes em sua finalidade de orientar a expansão da educação superior,

como reflexo das relações entre o direito à educação pública e ao mesmo tempo o incentivo ao setor privado. Isto é, a regulação valida a oferta privada de um bem público, ao tomar a avaliação como indutora de qualidade. Contudo, o texto da política, quando na prática, tem resultados e efeitos diferentes das planejadas. Isto posto, com o Sinaes não é diferente. A política é permeada por críticas, dada a sua ênfase no Enade e na geração de indicadores que ranqueiam as instituições, que por vezes não são capazes de expressar o que de fato ocorre no contexto da IES e na formação do aluno. A desvalorização da autoavaliação é outro aspecto que evidencia os desvios da política.

Nesse sentido, o que se pode extrair da análise dos textos normativos da Lei e de seus instrumentos, é que constitui uma política pensada a partir de uma formação integral para o aluno, contemplada em suas dez dimensões avaliativas. Tanto o texto da Lei, quanto os instrumentos de avaliação e o questionário do estudante Enade trazem os indicadores da formação integral como critério de qualidade, haja vista que essas instâncias empíricas evidenciam, dentre outros aspectos, a responsabilidade socioambiental, o respeito à diversidade, a acessibilidade em todas as suas esferas, associados ao desenvolvimento de competências que reflitam as DCNs de cada curso e que construam um perfil de egresso inovador e que atendam as demandas do mundo do trabalho. Essa formação integral reflete os princípios de justiça social com isso, tanto os indicadores relativos à IES Justa, com a categoria que traz a discriminação positiva, quanto à formação integral foram encontradas. Ademais, o texto da Lei aponta claramente os mecanismos de norteamto para indução dessa qualidade, tendo em vista seu reflexo nos descritores de qualidade em cada dimensão e eixo avaliativo como também evidencia os mecanismos de sanção para as IES, em caso de não cumprimento das normativas.

Seguindo, fomos identificar as ações propostas para a promoção de justiça social pelas IES analisadas, por meio da análise do PDI e PPC em cada uma das suas instituições escolhidas. A leitura integral dos quatro documentos deixou claro o norteamto do Sinaes em sua construção e de propostas alinhadas com a justiça social. As IES analisadas, à luz de seus PDIs e PPCs, seriam justas. Trazem indicadores claros de discriminação positiva e de formação integral, por meio de políticas institucionais e de ações (claramente descritas, como no caso da IES B). Cumpre concluir que esses documentos constituem espelho dos instrumentos de avaliação do SINAES e têm o intuito de cumprir os requisitos de qualidade. Os

descritores elencados para o conceito 5 (cinco) de cada indicador contidos nos instrumentos de avaliação são evidenciados, em quase sua totalidade, tanto no PDI quanto no PPC das duas IES. O que muda é a forma de evidenciar cada um desses descritores, seja apenas no campo das políticas institucionais, como visto na IES A ou formatados em ações a serem (ou não) implementadas como na IES B. Se esse espelhamento tem reflexos nas práticas IES e em seus cursos, conseqüentemente daí, sim, as IES são justas no que tange o seu desenho institucional.

Por fim, cabia averiguar a implementação das ações propostas por meio da relação entre o PDI, PPC, com as entrevistas realizadas com os gestores e por meio dos resultados dos questionários com os discentes. A construção de quadros comparativos entre os documentos institucionais, a apropriação dos gestores e a percepção dos alunos, serviu para elucidar a aproximação entre as propostas para a IES justa e os seu efeitos de fato no aluno. A entrevista com os gestores destacou o papel norteador da política, mesmo com os seus “desvios”, e que sem o Sinaes, as IES não teriam preocupações mais estruturadas com a qualidade. Isso implica em dizer que, a organização mais frequente e apurada de documentos, muitos investimentos feitos nas IES ocorrem por conta das visitas *in loco*, e deixam o seu legado para a IES. Ao deixar esse legado, terminam por ser incorporadas na rotina da IES como foi afirmado pelo gestor da IES A. Alguns distanciamentos foram observados entre os documentos da IES B e sua apropriação pelos gestores, especialmente quanto às ações que estão postas no PDI e sua implementação na IES.

Dos resultados do questionário com os alunos concluintes de cursos de licenciatura em Geografia da IES A e Pedagogia da IES B, restou evidente a aproximação entre os perfis socioeconômicos, confirmando a importância do apoio financeiro como critério de acesso, com destaque à oferta de Fies pela IES B (que tem CPC 3), que não foi indicado na IES A (que tem CPC 5). Em relação aos indicadores da Categoria 1 (Igualdade e Reconhecimento para a justiça social: a importância da discriminação positiva) os resultados também foram similares, mas a IES A é mais acolhedora do que a IES B, visto que as alunas B referiram ter sentido falta de apoio para estágios e atividades de pesquisa e extensão, o que não ocorreu no caso dos alunos A. Em relação à Categoria 2 (Influência da formação integral na qualificação do aluno para o mundo do trabalho) os resultados foram um pouco mais divergentes, mas ainda próximos. Os alunos da IES A são um pouco mais seguros

em relação ao desenvolvimento de habilidades e competências para o mercado de trabalho do que da IES B. A formação crítica, autônoma e livre, foi mais evidenciada na IES A e, com isso, os alunos da IES A se revelaram mais críticos do que os alunos da IES B, especialmente quanto a perceber lacunas na formação, quanto na ênfase da IES ao empreendedorismo e à inovação. O que se depreendeu dessa análise foi que a IES com CPC maior apresentou uma maior aproximação aos indicadores de justiça social do que a IES com CPC menor.

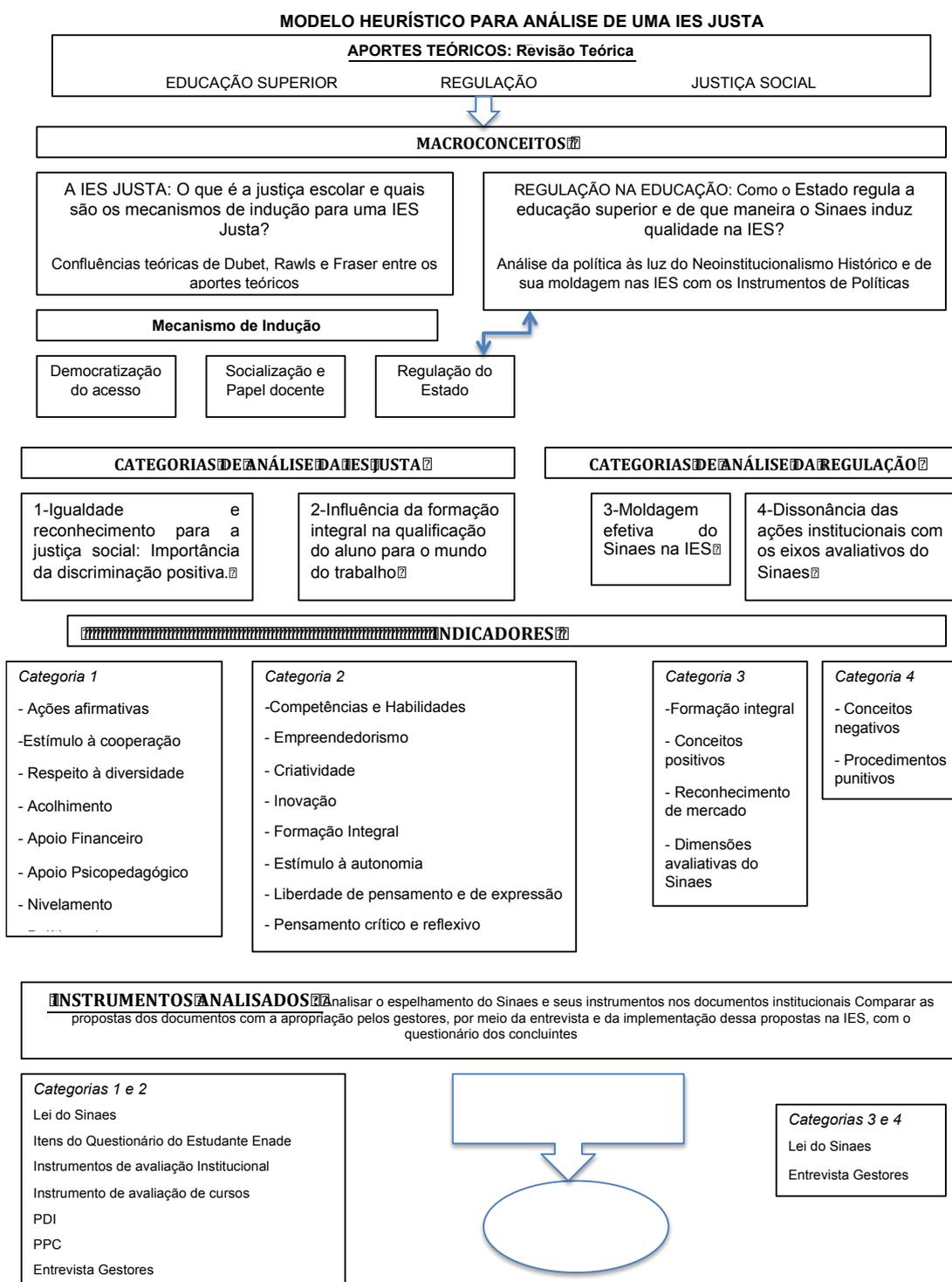
Um resultado que chamou atenção com os discentes foi a ausência da necessidade de apoio pelas alunas da IES B. Por que mulheres maduras, que iniciaram seus estudos após os 35 anos, trabalhadoras, donas de casa, não fazem precisam de apoio psicopedagógico? Não somos o sexo frágil? Esse resultado instigou a busca por estudos futuros, mais aprofundados sobre a questão de gênero e justiça social na educação superior.

Com os objetivos da tese atingidos, chega-se à hipótese da tese. “O diploma considerado fraco pode fazer diferença; uma IES, mesmo privada, pode ser justa”. Por tratar-se de um estudo de caso, as generalizações podem ser feitas em termos de proposições teóricas, generalizações analíticas que podem embasar novos estudos sobre o campo da justiça social na educação superior privada.

Feito esse aparte, a resposta é Sim! Uma IES pode ser justa. A educação superior privada pode contribuir para a justiça social desde que ofereça condições de acesso e permanência a seus alunos; seja com apoio financeiro, ou pedagógico, enfim, que cada aluno, especialmente aqueles que precisam de um olhar diferenciado, possam permanecer na IES e que essa permanência esteja alicerçada em um percurso formativo capaz de forma-lo de maneira integral, qualificada.

Isto posto, a figura abaixo traz o modelo heurístico para analisar essa IES Justa:

Figura 3: Modelo heurístico para análise de IES Justa



Fonte: Elaborado pela autora

Assim, a IES Justa deve estar norteada pelos seguintes princípios: buscar a igualdade de oportunidades, cargos e posições, reconhecendo a diferença, e assim

fazer uso da discriminação positiva. Ainda, garantir um mínimo escolar com a utilidade dos diplomas, propiciando aos indivíduos condições de buscar igualdade de posições e de oportunidades no mercado de trabalho, sendo livre e autônomo para fazer escolhas. Com isso, entende-se que as desigualdades escolares não podem produzir desigualdades sociais, devem ser mecanismos de mudança social, de possibilidades de melhoria de qualidade de vida.

A justiça social tem como princípio basilar a liberdade. Ser livre implica em ser autônomo, ter capacidade de escolha, ser crítico e lutar por seu lugar enquanto indivíduo na sociedade. Essa liberdade respalda a possibilidade de se buscar igualdade de posições e de oportunidades, assim como o reconhecimento das diferenças existentes na sociedade, e conseqüentemente, o reconhecimento do indivíduo. Toda essa luta insere-se no contexto de múltiplas relações, subjetivadas pelas percepções dos indivíduos, dos seus valores, como também as objetivadas pelas instituições que influenciam a sua experiência social, por meio do seu processo formativo, e tem reflexo na promoção (ou não) de justiça social.

Sobre esse aspecto, Dubet (2020) trouxe mais uma vez à tona a questão da igualdade de oportunidades, que toma o mérito individual como incontestável, assim como as desigualdades justas. Em uma concepção liberal de justiça, já que todos os indivíduos são fundamentalmente iguais, em princípio, a justiça se dá quando todos têm o direito de chegar a todas as posições sociais, ao final de uma competição justa. Isso ocorre porque, para esse autor, somos seres sociais e ao mesmo tempo somos sujeitos, atores, carregados de subjetividade, de estratégias e não meramente redutíveis a um determinado papel social.

Nós somos “fabricados pela sociedade”, socializados; nossas emoções são sociais. Contudo, somos atores, agimos, não fazemos exatamente o que os nossos papéis e estatutos nos dizem para fazer. Por isso que existem os movimentos sociais, produto da dominação e recusa da dominação), suicídios, depressão. A escola é um sistema no qual os indivíduos se produzem por si, se fabricam por si, através da motivação, da estratégia. (DUBET, 2020)⁸².

Pelo fato de Dubet ir além da crítica da reprodução de Bourdieu, ao tratar das transformações da sociedade pautada na sociologia da experiência educativa, acredita que enquanto atores sociais, somos confrontados com situações e problemas, que não são escolhidos por nós, mas que somos capazes de dar sentido

⁸² Sem página visto tratar-se de uma entrevista ainda não degravada.

e de reagir a essas situações e problemas. A escola pode apoiar essa capacidade reativa ao colocar o aluno como crítico de sua história e da sociedade: ao respeitar o mérito, mas não esquecer de que alguns precisam de apoio, de um olhar diferenciado. Nesse sentido, Dubet traz a ideia da solidariedade, algo novo em seus estudos, para se buscar igualdade. Tendo em vista que cada um vive suas desigualdades individuais, só poderemos olhar pelo coletivo quando formos sensíveis ao outro.

Se destacamos aqui alguns dos mecanismos relevantes para que uma IES seja justa, importante dizer que importa destacar alguns elementos que atuam nesse processo. Neste sentido, cabe destacar uma passagem da entrevista com um dos gestores da IES A que afirmou (não em palavras literais) que fazer a diferença na vida do aluno, “pegar na sua mão”, não é só por uma obrigação do Sinaes, mas uma questão de sobrevivência da própria IES. As diretrizes postas nas dimensões avaliativas do Sinaes, que conformam os documentos e as dinâmicas de gestão institucionais, estão alinhadas com os princípios de justiça social, como visto pelos indicadores da análise. Mas se não houver, de fato, a incorporação desses princípios no dia a dia institucional, se as ações forem superficiais ou maquiadas “para o MEC ver”, seus resultados e efeitos também refletirão esses ajustes. Cabem a associação dos outros mecanismos de indução, como a democratização do acesso, via a continuidade das políticas de financiamento (que têm sido reduzida a cada ano, com limitações de vagas no Fies e Prouni), e principalmente do processo de socialização dentro da IES, do qual tem-se destaque o papel docente na formação do aluno, como emanado das entrevistas e do *survey*.

Outro ponto que merece um olhar atento ao se falar de justiça social na educação, pertine aos fatores conjunturais que conformam a justiça social. O desemprego, as altas taxas de criminalidade, a dificuldade de mobilidade urbana, a ausência de políticas de fomento à cultura são alguns dos entraves à justiça social. Por mais que a escola seja justa, por mais que entregue ao mercado e à sociedade o melhor profissional possível, se o cenário for análogo ao que vivemos nos dias atuais, com aumento da desigualdade social, desemprego em quase 14% da população economicamente ativa (BRASIL, 2021c), a possibilidade de mobilidade social fica limitada. O alcance da igualdade de posições fica cada vez mais distante, por mais que a sociedade se mobilize para buscar maior igualdade de posições. Por tudo isso, falar de justiça requer claramente um recorte indicando de que justiça estamos falando, em que cenário e para qual grupo social.

Isto posto, ratifica-se que uma IES mesmo sendo justa, pode continuar a produzir diplomas fracos; seja pública ou privada. Ir além do diploma fraco implica em estar em curso que, mesmo com pouco prestígio social, mesmo que não forme os “doutores”, forma indivíduos diferenciados, que vão lutar por igualdade, mesmo em uma sociedade desigual.

Esses adendos trazem à tona a importância de não parar por aqui. Ao longo da pesquisa uma série de questões foram suscitadas, especialmente quanto à possibilidade de uma pesquisa narrativa sobre a vida de alguns desses alunos, em uma perspectiva comparada. Investigar onde estão, o que fazem, como pensam e como a IES influenciou a sua vida. Muitas inquietações emanaram da pesquisa.

Do diploma fraco ao forte, do direito à educação pública, ao pagar para se ter direitos, da coerção do Estado que norteia, limita, induz ... são tantas vertentes.... Sigamos em frente!

Por fim, parafraseando Dubet (2020), com um toque de final de tese: A justiça social não é somente a igualdade de oportunidades. Justiça é o destino do perdedor da igualdade de oportunidades. Daqueles que não tiveram mérito suficiente, os que não foram inteligentes o bastante ou que não são isso ou aquilo. Esses derrotados precisam ser alçados a uma melhor situação possível. Não serem abandonados. A justiça assim requer uma nova visão de políticas públicas, de novas forças políticas. De uma nova escola. Que forme bem seus professores, que tenha recursos, em que os alunos confiem em si mesmos e nos outros, trabalhem juntos, e não continuem alimentando a sensação de fracasso. Isso é formar bons cidadãos. Isso é ter uma experiência escolar positiva. Isso é uma IES JUSTA!

REFERÊNCIAS

ABEP. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA). **Critério de classificação econômica Brasil**. Disponível em <http://www.abep.org.br/criterioBr/01_cceb_2020-.pdf>. Acessado em out. 2021.

ABMES. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR). **O que é a ABMES**. Disponível em <<http://www.abmes.org.br/0-que-e-a-abmes>>. Acessado em out. 2021.

ABMES (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR). **Legislação**. Disponível em <<http://www.abmes.org.br/legislações>>. Acessado em nov. 2021.

ANDRADE, Jackeline A. de; VALADÃO, José de A. D. Análise da instrumentação da ação pública a partir da teoria do ator-rede: tecnologia social e a educação no campo em Rondônia. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, 51(3):407-430, maio-jun. 2017.

AFONSO, Almerindo J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, ago. 2001, p. 15-32.

_____. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v.18, n.53, p. 267-288, abr./jun. 2013.

ANDRADE, Jackeline Amantino de; VALADÃO, José de Arimatéia Dias. Análise da instrumentação da ação pública a partir da teoria do ator-rede: tecnologia social e a educação no campo em Rondônia. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro 51(3):407-430, maio - jun. 2017.

BALL, Stephen J. **Global Education Inc.:** new policy networks and the neoliberal imaginary. London: Routledge, 2012.

BANCO MUNDIAL. **Perspectivas regionais do relatório sobre o desenvolvimento mundial 1995:** reformas econômicas e trabalhista na América latina e no Caribe. Washington, D.C: Banco Mundial, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. “Sinaes” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 955-977, out. 2006.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Avaliação e regulação da educação superior: normativas e órgãos reguladores nos 10 anos pós LDB. Avaliação, Campinas, 2007, vol.12, n.01, pp.133-147.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos PARU, CNRES, GRES e PAIUB. **Avaliação**, Campinas, vol. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Avaliação, agências e especialistas: padrões oficiais de qualidade na educação superior. **Ensaio: aval.pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 729-752, out. /dez. 2009.

BARROSO, João. O Estado, as educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, especial, out.2005...

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Huicitec, 1993.

BERNARDES, Joelma dos Santos; ROTHEN, José Carlos. Comissão Própria de Avaliação: dois lados de uma mesma moeda. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v.26, n.62, p. 420-446, mai. /ago.2015.

BITTAR, Mariluce; RUAS, Cláudia Mara Stapani. Expansão da educação superior no Brasil e a formação dos oligopólios- hegemonia do privado mercantil. **EccoS- Rev. Cient.**, São Paulo, n.29, p. 115-133, set. /dez.2012.

BOURDIER, Pierre. O camponês e seu corpo. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 26, p. 83-92, jun.2006.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: cases studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Plano diretor de reforma do aparelho do Estado**. Brasília: MARE, 1995.

BRASIL, **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

BRASIL. **Lei nº 010172 , de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001.

BRASIL. Medida Provisória 147 de 15 de dezembro de 2003. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior e dispõe sobre a avaliação do ensino superior**. Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES e dá outras providências, 2004a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinaes: Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior**. Inep: Brasília, 2004b.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências, 2005.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o e-mec, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de relação da educação superior no sistema federal de educação, 2007.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 1, de 22 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES, regulamenta a adesão de mantenedoras de instituições de ensino não gratuitas e dá outras providências.2010.

BRASIL. INEP. DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **As políticas de avaliação da educação superior e a gestão acadêmica institucional**. Brasília: Inep/Daes, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2014.

BRASIL. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)**. Brasília: Inep, 2015. 5 v.

BRASIL. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino, 2017a.

BRASIL. **Instrumento de credenciamento, recredenciamento e renovação de recredenciamento**. Brasília: Inep, 2017b.

BRASIL. **Instrumento de autorização, reconhecimento e renovação de curso**. Brasília: Inep, 2017c.

BRASIL. **Relatório Síntese de Área**. Geografia (Bacharelado/Licenciatura). Brasília: Inep, Brasília 2017d.

BRASIL. **Relatório Síntese de Área**. Pedagogia. Inep: Ministério da Educação, Brasília, 2017e.

BRASIL. INEP. **Portaria nº 670, de 11 de agosto de 2017**. Brasília, 2017f.

BRASIL. **Resolução nº. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019.

BRASIL. IBGE - Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2020a.

BRASIL. INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020b.

BRASIL.CNE. **Histórico**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/14306-cne-historico>>. Acesso em out. 2020c.

BRASIL. IBGE – Pesquisa Nacional de Saúde 2019: informações sobre domicílios, acesso e utilização dos serviços de saúde: Brasil, grandes regiões e unidades da federação. Rio de Janeiro: IBGE, 2020d.

BRASIL. INEP. Questionário do Estudante. Disponível em < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade/questionario-do-estudante> > Acesso em ago. 2021a.

BRASIL. INEP. **Missão, Visão e Valores do Inep**. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/institucional>. Acesso em out.2021b.

BRASIL. INEP. **Sinopses Estatísticas do Enem 2020**. Brasília: Inep, 2021c.

BRASIL. IBGE. Pesquisa nacional por amostra de domicílio- PNAD contínua, Terceiro trimestre, 2021d.

CAMPO, Victor M. G. Expansión y evaluación de la educación superior. *In*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José V. de; SILVA, Maria A. da (Orgs.). **Políticas públicas de educação na América Latina**: lições aprendidas e desafios. Campinas: Editora Autores associados, 2011, p. 165-192.

CAMPOS, Luís H. R. de; RAPOSO, Isabel P. de A.; MOURA, Tayene T. de M.; COSTA, Heitor V. V. da. O FIES Contribui Para a Atratividade das Carreiras de Licenciaturas e da Saúde? **Revista Brasileira de Economia**, v. 74, n. 2. abr./jun. 2020. p. 39-153.

CAMPOS; Cristian de O. Lobo; SOARES NETO, Joaquim José. Responsabilidade social e formação de professores nas instituições de educação superior do setor privado. *In*: CARVALHO, Camila Griguc de. (org.). **Responsabilidade Social**. Ano 13, n. 9. Brasília: ABMES Editora, 2019. p. 32-49.

CARMO, Erinaldo Ferreira; CHAGAS, José Aécio Silva; ROCHA, Enivaldo Carvalho; FIGUEREDO FILHO, Dalson Brito. Discutindo as políticas públicas de acesso ao ensino superior. **Revista Educação**, Goiânia, v. 10, n. 1, 2013.

CASTEL, Robert. **A Discriminação Negativa**: Cidadãos ou Autóctones? Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHAVES, Vera L. J.; AMARAL, Nelson C. Política de expansão da educação superior no Brasil – o Prouni e o Fies como financiadores do setor privado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, out. /dez. 2016, p. 49-72.

COSTA, Fabiana de Souza. O Prouni e seus egressos: uma articulação entre educação, trabalho e juventude. **Interfaces da educ.**, Paranaíba, v.5, n.14, p.144-156, 2014.

COSTA, Danielle D. da; FERREIRA, Norma I. de B. O PROUNI na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 1, mar. 2017. p. 141-163.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRUZ, Andreia G. da; PAULA, Maria de F. C. de. Capital e poder a serviço da globalização: os oligopólios da educação superior privada no Brasil. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 3, p. 848-868, nov. 2018.

CUNHA, Luíz Antônio. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. 3ª ed.- São Paulo: Ed. UNESP, 2007.

DALE, Roger. Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 867-890, out. 2009.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out. -dez. 2010.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A escola como espaço sócio-cultural**. UFSC. 2001.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. **Avaliação**: Revista da Rede de Avaliação institucional da Educação Superior, v.8, n.2, p.31-47, 2003.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 1-5, nov. 2008.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao ENADE. **Avaliação**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

DIAS SOBRINHO, José. Políticas y conceptos de calidad: dilemas y retos. **Avaliação**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 601-618, nov. 2012.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v.18, n. 1, p. 107-126, mar.2013.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 643-662, nov. 2014.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade em tempos de precarização e incertezas. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v.23, n. 3, p. 736-753, nov.2018.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, pertinência, relevância, responsabilidade social e bem público. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v.24, n. 1, p. 1-7, mar.2019.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Contemporaneidade e Educação**, ano 3, v. 3, 1998, p. 27-33.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, maio/jun./jul., 2001, p. 5-19.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 123, set./dez. 2004a, p. 539-555.

DUBET, François. Conflictos de normas y ocaso de la institución. **Estudios Sociológicos**, Distrito Federal, México, v. XXII, n. 1, jan. /abr., 2004b, p. 3-24.

DUBET, François. Democratização escolar e justiça da escola. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, set. /dez. 2008, p. 381-394.

DUBET, François. **Repensar la justicia social**: contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011a.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio/ago. 2011b, p. 289-305.

DUBET, François. Los limites de la igualdad de oportunidades. **Nueva Sociedad**, Buenos Aires, n. 239, maio/jun. 2012, p. 42-50.

DUBET, François. Qual democratização do ensino superior? **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, maio/ago. 2015, p. 255-265.

DUBET, François. Desigualdades educacionais: estruturas, processos e modelos de justiça. O debate ao longo dos últimos cinquenta anos na França. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 46. dez. 2019. p. 1-26

DUBET, François. Será que a escola pode salvar a democracia? Entrevista concedida ao Ateliê de Humanidades, setembro, 2020. Disponível em <<http://ateliêdehumanidades.com/2020/09/21/ciclo-de-humanidades-os-fins-do-humano-pensar-o-sentido-da-educacao-em-tempos-e-barbarie/>>. Acessado em: dez/2021.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova**, São Paulo, n. 40-41, 1997, p. 241-328.

DUBET, François. DURU-BELLAT, Marie. VÉRÉTOUT, Antoine. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. In: Sociologias, Porto Alegre, ano 14, n 29, jan./abr. 2012, p. 22-70.

DURU-BELLAT, Marie. Amplitude e aspectos peculiares nas desigualdades sociais da escola francesa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 13-30, jan./abr.2005

EBC (EMPRESA BRASILEIRA DE COMUNICAÇÃO). **Leitores no Brasil**. Disponível em <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-09/brasil-perde-46-milhoes-de-leitores-em-quatro-anos>>. Acessado em dez. 2021.

ESTHER, Ângelo. Qual Universidade para qual sociedade? **Holos**, ano 32, v. 7, p. 351-365, 2016.

FELICETTI, Vera L.; CABRERA, Alberto. Resultados da Educação Superior: o ProUni em Foco. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 871-893, 2017.

FERREIRA, Suely. Reformas na educação superior: novas regulações e a reconfiguração da universidade. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 01, p. 122-131, jan./abr. 2015.

FÍGARO, Roseli. O mundo do trabalho e as organizações; abordagens discursivas de diferentes significados. **Organicom**, ano 5, n. 9, 2º semestre 2008.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

FRANCISCO, Thiago H. A.; NAKAYAMA, Marina K.; SOUZA, Izabel R. de. A regulação da educação superior como mecanismo indutor de qualidade: desafios e oportunidades no contexto brasileiro. *In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO. Anais...*, Florianópolis, mar. 2015.

FRANCO, Sérgio R. K. O Sinaes em seu processo de implementação: desafios e perspectivas. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 9-25, jul./dez. 2012

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista crítica de ciências sociais**, Coimbra, v. 63, out. 2002, p. 7-20.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era "pós-socialista". **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, 2006, p. 231-239.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**, São Paulo, n. 70, 2007, p. 101-138.

FRASER, Nancy. Justiça anormal. **Rev. Fac. Dir. Univ. São Paulo**, v. 108, jan. /dez. 2013, p. 739-798.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contraregulação na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005.

FRITSCH, Rosângela; ROCHA, Cleonice S. da; VITELLI, Ricardo F. A evasão nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior privada. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 81-108, maio/ago. 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GILIOLI, Renato de S. P. Um balanço do Fies: desafios, perspectivas e metas do PNE. *In: Plano Nacional de Educação: olhares sobre o andamento das metas*. Brasília: Câmara Legislativa, 2017. p. 195-226.

GRIBOSKI, Cláudia Maffini. O Sinaes e a política de desenvolvimento da educação superior. *In: SOUSA, José Vieira de (Org.). Expansão e avaliação da educação superior brasileira: formatos, desafios e novas configurações*. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2015, p. 157-176.

GRIBOSKI, Claudia M.; PEIXOTO, Maria do C. de L.; DA HORA, Paola M. Avaliação externa, autoavaliação e o PDI. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 1, p. 178-197, mar. 2018.

GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimento para a cidadania global emancipada**. Brasília: Editora Liber Livro, 2009.

GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. (Org.). **Política e governança educacional: contradições de desafios na promoção da cidadania**. Brasília: Universa, Editora Liber Livro, 2012.

HALL, Peter A.; TAYLOR, Rosemary C.R... As três versões do neoinstitucionalismo. **Lua Nova**, n.58, p 193-223. 2003.

HOPER Educação. **Análise Setorial da Educação Superior Privada**. Hoper Estudos e Mercado: Foz do Iguaçu, 2020.

HORTA, Cecília E. R. **Sinaes: avanços e desafios na avaliação da educação superior**. Brasília: ABMES Editora, 2014.

HOUAISS, Antônio. Instituto Antônio Houaiss. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**, Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001, p. 1183.

IBOPE. Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística. (2019). **Pesquisa revela que mulheres são mais solidárias que os homens**. IBOPE/Ambev, 2019.

IMMERGUT, Ellen M. As regras do jogo: a lógica da política de saúde na França, na Suíça e na Suécia. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 30, n. 11, 1996, p. 139-163.

ITA, Maria Eugenio Martinez, PIÑERO Fernando Júlio; DELGADO, Silvana Andrea Figueroa. **El papel de la universidad en el desarrollo**. Buenos Aires: Benemerita Universidad Autonoma de Puebla, 2013.

JUVENTUDE CONECTADA. **Empreendedorismo**. São Paulo: Fundação Telefônica, 2018.

KISSLER, Leo; FRANCISCO G., HEIDEMANN. Governança pública: novo modelo regulatório para as relações entre mercado Estado e sociedade? **RAP**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 3, p. 479-99, mai. /jun. 2006.

LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. Introduction: Understanding Public Policy through Its Instruments. *Governance*, v. 20, n.1, p. 1-21, 2007.

LASCOUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. A ação pública abordada pelos seus instrumentos. **R. Pós Ci. Soc.**, v. 9, n.18, jul. /dez. 2012, p. 19-44.

LE GALÈS, Patrick. Policy Instruments and Governance. *In: BEVIR, Mark (Org.). The Sage handbook of governance*. California: SAGE Publications, 2011.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus, professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Arthur R. de M.; TREVISAN, Ligia M. V.; TREVISAN, Péricles; MACEDO, Caio S. de. Educação Superior no Século XXI e a Reforma Universitária Brasileira. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 127-148, abr./jun. 2005.

MARCUSE, Herbert. **Ideologia da Sociedade Industrial**. Trad.: Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Francisco A. S.; DAYRELL, Juarez T. Juventude e Participação: o grêmio estudantil como espaço educativo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, out. /dez. 2013, p. 1267-1282.

MELO, Marcus André. As sete vidas da agenda pública brasileira. In: RICO, Elizabeth Melo. **Avaliação de políticas sociais**: uma questão em debate. São Paulo: Editora Cortez, 2009, p. 11-28.

MENDES, Ana Luiza Fernandes. **O homogêneo no heterogêneo**: o Sinaes e as dinâmicas de gestão na educação superior privada. 2016. 180 f. Dissertação de Mestrado em Educação. UCB, Brasília, 2016.

MENDES, Ana Luiza Fernandes; DUTRA, Norivan Lustosa Lisboa. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 24, n. 1, p. 189-212, mar. 2019

MENDES, Ana Luiza Fernandes; RESENDE, Roberta Carnelos. A Educação Superior no contexto da COVID-19: reflexões sobre o caso brasileiro. **VII Simpósio Internacional Desigualdades, Direitos e Políticas Públicas**: Saúde, Corpos e Poder na América Latina. PPGCS – Unisinos São Leopoldo: 04 a 06 de novembro de 2020.

MINAYO, Maria C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria C. de S.; DESLANDES, Sueli F.; GOMES, Romeu. (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORASTONI, Josemary. Formação de professores: sucesso na inovação no curso de pedagogia. In: LIMA, Lidyane Lilian (org.) **Cadernos ABMES nº 31**. Brasília: ABMES Editora, 2016, p. 55-74.

MOTA JÚNIOR, Willian P. O Banco Mundial e a contrarreforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva (2003-2010). **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 24, n. 1, p. 213-233, mar. 2019.

MURIEL, Roberta. **Plano de desenvolvimento institucional - PDI**: análise do processo de implantação. Espírito Santo: Hoper Editora, 2006.

OLIVEIRA, Emanuel Messias de Carvalho. **Feminização na formação de professores no curso de Pedagogia nas instituições de ensino superior**: um olhar sobre os desafios da figura masculina no *lócus* da educação infantil/anos iniciais. 2019, 46f. Monografia (graduação). João Pessoa, UFPB/Educação.

PAULA, Alisson Slider do Nascimento de. Avaliação da Educação Superior no Brasil e seus mecanismos de accountability. **Revista Páginas de Educación** v. 12, n. 2, 2019.

PAULA, Alisson Slider do Nascimento de; COSTA, Frederico Jorge Ferreira; LIMA, Kátia Regina Rodrigues. O modelo de accountability e a política de avaliação da educação superior no Brasil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 362-385, jan. /mar. 2019.

PEREIRA, Adelyne M. M. **Análise de políticas públicas e neoinstitucionalismo histórico**: ensaio exploratório sobre o campo e algumas reflexões. Arca Fiocruz: Rio de Janeiro, 2014, p. 143-164.

PIERSON, Paul; SKOCPOL, Theda. Why history matters. **APSA-CP Newsletter**, p. 29-31, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARILL, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araújo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p.15-30, jan. /mar. 2017.

RAWLS, John. Justiça como equidade: uma concepção política, não metafísica. **Lua Nova**, São Paulo, n. 25, 1992, p. 25-59.

RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RAWLS, John. **Justiça como Equidade**: uma reformulação. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

REYES, Remberto de la H. Institucionalismo nuevo y el estudio de las políticas públicas. *In*: **Justicia**, Barranquilla, Colombia, n. 30, dez. 2016, p. 107-121.

RIBEIRO, Flávia de M. Consciência de Estudantes Prounistas sobre sua Inserção no Ensino Superior. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Campinas, SP, Brasil. v. 37 n. 2, p. 418-431. abr./jun. 2017.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. O SINAES como sistema. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006.

ROCHA, Carlos V. Neoinstitucionalismo como modelo de análise para políticas públicas. **Civitas**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, jan. / jun. 2005, p. 11-28.

ROSA, Sandra Valéria Limonta. Reflexões sobre o ensino superior brasileiro e o papel social da universidade na formação de professores. XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação / III Congresso Interamericano de Política e Administração. ANPAE: Vitória, 2009.

ROTHEN, José C. Ponto e contraponto na Avaliação Institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES. **Educação: Teoria e Prática**, v. 15, n. 27, jul. /dez.-2006, p. 119-137.

SANTANA, Elvira R. de. PIMENTEL, Adriana M.; VÉRAS, Renata M. A experiência do adoecimento na universidade: narrativas de estudantes do campo da saúde. **Interface: comunicação, saúde, educação**. Botucatu, 2020, p. 1-15.

SANTOS, Aline V. dos; GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce M.; CHAVES, Vera L. J. Formação dos oligopólios na educação superior privada brasileira: sobreimplicação

no trabalho docente. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 75-97, maio/ago. 2013.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos CEDES**, v. 28, n. 76, Campinas, set. /dez. 2008, p. 291-312.

SCHMITZ, Heike; ARGOLLO, Rivailda S. N. de; TENÓRIO, Robinson M. Governança e gestão num sistema de avaliação da educação superior. *In*: TENÓRIO, Robinson M.; VIEIRA, Marcos A. (Orgs.). **Avaliação e sociedade**: a negociação como caminho. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 21-43.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**: how professional think in action. New York: Basic Books, 1983.

SKOCPOL, Theda. Why i am an historical institutionalist. **Polity**, n. 1, v. 28, autumn, 1995a, p. 103-106.

SKOCPOL, Theda. **Protecting Soldiers and Mothers**: the political origins of social policy in the United States. Cambridge: Harvard University Press, 1995b. (Introduction, p. 1-62).

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SEN, Amartya. **A ideia de justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SEPULVEDA, Víctor Manuel Figueroa. **El rol de la Universidad en el desarrollo**: La perspectiva de los organismos internacionales, 2013.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set. /dez. 2008.

SILVA, Adriano M. da; SANTOS, Beatriz C. S. Eficácia de políticas de acesso ao ensino superior privado na contenção da evasão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 3, nov. 2017, p. 741-757.

SILVA, Andréia F da. O Conselho Nacional de Educação e as políticas de privatização da educação superior no governo de FHC. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ.** UFG, 30 (1): 75-98, jan. /jun. 2005.

SILVA, Edinéia Alcântara de Barros e. **Solidariedade em comunidades de baixa renda**: análise das práticas cotidianas e da relação com o lugar a partir do sistema da dívida. Tese de Doutorado.382 p, 2011. UFPE, Pernambuco ,2011.

SOUSA, José V. de. Educação superior no Brasil: expansão, avaliação e tendências na formação do professor. *In*: CUNHA, C. da; SOUSA, José V. de; SILVA, Maria A. da (Orgs.). **Políticas públicas de educação na América Latina**: lições aprendidas e desafios. Campinas: Editora Autores Associados, 2011, p. 193-240.

SOUSA, José V. **Educação superior no Distrito Federal**: consensos, conflitos e transformações na configuração de um campo. Brasília: Editora Liber Livros: UnB, 2013.

SOUSA, José V. de; OLIVEIRA, Ana P. de M. Avaliação e regulação no contexto do SINAES: relações e tensões na ótica dos coordenadores dos cursos de licenciaturas. *In*: CUNHA, C. da; SOUSA, José V. de; SILVA, Maria A. da (Orgs.). **Avaliação de políticas públicas de educação**. Brasília: UnB: Editora Liber Livro, 2012. p. 26-56.

SOUZA, Marianne Pereira; REAL, Giselle Cristina Martins. A avaliação da educação superior na interseção de políticas sistêmicas. *In*: SOUSA, José Vieira de (Org.). **Educação superior: cenários, impasses e propostas**. Campinas: Editora Autores Associados, 2013, p. 61-90.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Núcleo Docente Estruturante (NDE): a cultura da performatividade nas políticas públicas de avaliação da educação superior. *In*: SOUSA, José Vieira de (Org.). **Educação superior: cenários, impasses e propostas**. Campinas: Editora Autores Associados, 2013, p. 113-138.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TEIXEIRA JUNIOR, Paulo R.; RIOS, Monica P. G. Dez anos de SINAES: um mapeamento de teses e dissertações defendidas no período 2004-2014. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 3, nov. 2017, p. 793-816.

THELEN, Kathleen; STEINMO, Sven. Historical Institutionalism in Comparative Politics. *In*: LONGSTRETH, Frank. (Org.). **Structuring Politics: Historical Institutionalism in Comparative Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 1-12.

THIENGO, Lara Carlette; DEMARE, Cezar Luiz D. Expressões da educação superior nos anos - 2000: uma análise discursivo crítica de documentos do Banco Mundial. **Acta Scientiarum Humanidad Social Sciences**, Maringá v.36 n.1, p 53-61, jan-june, 2014.

TOLEDO, Carlos J. T. de. O neoinstitucionalismo como método de análise jurídica de políticas públicas: o estudo da trajetória política da carreira docente. **Revista de Estudos Institucionais**, v. 5, n. 3, set. /dez. 2019, p. 977-1002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). **The role of higher education in society: quality and pertinence** (New papers on higher education). UNESCO, 1991.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). **Conferência Mundial sobre Ensino: as novas dinâmicas do ensino superior e a pesquisa para a mudança e o desenvolvimento social**. Paris: Unesco, 1999.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). **Internacionalização da educação superior no Brasil: relatório final**. Belém: UNAMAZ, 2004.

VARGAS, Hustana M.; PAULA, Maria de F. C. de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 2, p. 459-485, jul. 2013.

VENTURINI, Angela Maria; SILVA, Artur de Moraes. Inep e Sinaes: uma reflexão em torno da política para o ensino superior do aparelho de estado brasileiro na atualidade. **Democratizar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, ago. /dez. 2012.

VERHINE, Robert E. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos 10 primeiros anos do Sinaes. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 200, n. 3, p. 603-619, nov.2015.

VIEIRA, Kelmara M.; DALMORO, Marlon. Dilemas na construção de escalas tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? *In: XXXII ENCONTRO DA ANPAD*, Rio de Janeiro: ANPAD, 2008. **Anais**.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Práticas de gestão e feminização do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 609-634, set. /dez.2005.

WIEBUSCH, Andressa; LIMA, Valderéz Maria do Rosário. Inovação nas práticas pedagógicas no Ensino Superior: possibilidades para promover o engajamento acadêmico. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 154-169, jul. -dez. 2018.

XAVIER, Libânia Nacif. Oscilações do público e do privado na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 5, n. 1, p.233-252, jun. 2003. Semestral.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento ou método. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A- REVISÃO DE LITERATURA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Em pesquisa realizada no Google Acadêmico, com o descritor papel da educação superior privada, nenhum documento fez alusão integral ao título, tanto em inglês, espanhol ou português, contudo, aparecerem documentos que abordam o papel da educação superior de modo geral, ou mais especificamente o papel das universidades. Observou-se o uso das palavras função, finalidade, objetivos, como sinônimos descritor correlato de papel. Cabe ressaltar que as publicações em inglês tiveram acesso restrito ao abstract, à exceção dos documentos oficiais da UNESCO. Sendo assim, segue abaixo as ocorrências.

1- HAVEMAN, Robert; SMEEDING, Timothy. **The role of higher education in social mobility.**

Os autores colocam a educação superior como força primária da economia e da mobilidade social e seus objetivos são eficiência, economia e qualidade social

2- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). **The role of higher education in society: quality and pertinence** (New papers on higher education). UNESCO, 1991.

Para a UNESCO, a educação superior tem uma função social. Deve ter o seu foco na excelência do ensino, no treinamento, na pesquisa e para tal, uma preocupação com a performance institucional. Os serviços ofertados pela IES devem atender às necessidades da sociedade.

As IES precisam educar para a mudança e a incerteza e fazer uso nesse processo de uma abordagem interdisciplinar.

3- BARD, Leonard. Higher education's social hole. **Special issue: the social role of higher education**, v.72, n 2, p.121-123, mar. /apr. 2001.

O papel social da educação vem mudando segundo as tendências de sociedade. Usualmente reage as mudanças, por vezes é moldado por ela.

4-DEWSBURY, Bryan M. Debating the role of higher education in society. **Journal of microbiology and biology**, v.16, n1, p.96-97, may. 2014.

O papel do nível superior é relativo. Tem diferentes variáveis e objetivos; depende muito de qual curso, IES, se está a cursar. Os currículos mais liberais são essenciais para exercer um papel transformador que ultrapasse a sala de aula.

5- GUTIEREZ, Sinesio; SEGRERA, Francisco. Revolução cubana e educação superior. **Avaliação**, v 12. n.2 jul, 2007.

A educação superior precisar estar pautada nos conceitos de equidade e justiça social; essas são condições indispensáveis se preparar um profissional.

É necessário um novo modelo de universidade, já em curso, como uma resposta aos desafios da sociedade e às transformações relacionadas ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Assim, tem-se uma universidade transformadora, flexível, dinâmica com respostas às demandas. Formação de uma cultura geral, integral.

6- ROSA, Sandra Valeria Limonta. Reflexos sobre o ensino superior brasileiro e o papel social da universidade na formação de professores. **Anais**, ANPAE, 2009.

Não são poucas as funções e expectativas criadas em torno do ensino superior, inclusive no imaginário social, quando ocupa uma posição fundamental na dinâmica dos processos de inovação tecnológica, produção e difusão da ciência e da cultura. Sendo assim, a educação superior tem um papel estratégico no:

- Desenvolvimento socioeconômico no país
- Qualificação de mão de obra.
- Melhoria da qualidade da educação básica com a formação de professores.

A autora vê assim, um dualismo ou superposição do modelo napoleônico, que enfatiza a formação profissional, e do modelo neohumboltiano que busca a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-experiência.

7- MACERINSKIENE, Irena; NORAITÉ, Birute Vaiks. The role of higher education to economic development. **Journal of Asian Economics**, v. 2, n.2, p. 355-371, apr. 2004.

A educação provê benefícios financeiros e não financeiros, tanto para o indivíduo que a possui, como para a sociedade em geral. É responsável pela produção do conhecimento e pelas inovações em pesquisa e desenvolvimento.

Os autores veem a expansão da necessidade de gerar impacto social de forma negativa para a qualidade. Isso porque se faz uma busca desenfreada por produção acadêmica, por exemplo, pela criação de indicadores, sem a devida preocupação com o conteúdo.

8- GOMES, Caio Cesar Perferro. O papel social da universidade. In: XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária, **Anais**. Florianópolis, dez. /2014.

O papel da universidade é responder aos anseios emergentes da sociedade. Contudo, está desalojada e precisa ser repensada no sentido do desenvolvimento do pensamento teórico-crítico de ideias, opiniões e proposições para solução de problemas.

É importante que o seu papel foque na participação da vida social de forma a responder as demandas que necessitam de conhecimento e tecnologias apropriadas e que seja geradora de influências sociais.

No país, as diferentes configurações e momentos políticos e históricos determinam os modelos vigentes, seja a adoção mais voltada ao modelo francês, napoleônico, que busca a formação de quadros necessários ao Estado, ou do modelo alemão que propõe a liberdade de pesquisa, produção do saber e livre formação.

9- ITA, Maria Eugenio Martinez, PIÑERO Fernando Julio; DELGADO, Silvana Andrea Figueroa. **El papel de la universidad en el desarrollo**. Buenos Aires: Benemerita Universidad Autonoma de Puebla, 2013.

A partir dos anos 1990, as políticas de educação redefiniram o papel das universidades, adequando-as às necessidades do mercado, convertendo-se em um papel funcional, vinculado ao setor produtivo com conhecimento aplicado (empresa-escola).

Ao mesmo tempo, o entendimento da relação do papel local e regional da universidade no seu desenvolvimento, levou as universidades latino-americanas a buscar respostas as demandas sociais e econômicas do seu extremo.

10- SEPULVEDA, Víctor Manuel Figueroa. **El rol de la Universidad en el desarrollo: La perspectiva de los organismos internacionales**.

No contexto de produção capitalista, o papel das universidades a produção de conhecimento se transformou em uma função de ciência e trabalho científico para o progresso e para as forças produtivas. O autor destaca quatro funções das IES:

- i) Geração de conhecimento para a produção
- ii) Produção de força de trabalho qualificada para a prestação de serviços e produção de materiais, com destaque a formação de pesquisadores mais concentradas nas instituições públicas.
- iii) Geração de quadros para a condução econômica social e política dos países.
- iv) Produção de ideologia, inclusiva crítica.

Contudo, essa função é melhor observada nos países desenvolvidos, não se aplicando aos em desenvolvimento, na qual se inserem as IES latino-americanas, especialmente as funções de produção de conhecimento e aplicações práticas do mesmo.

11- DOWBOR, Ladislau. Construção interativa de conhecimento em rede. In: JUNQUEIRA, Luciano Antônio Prates; PADULA, Roberto Sanches (orgs.) **Aprendizagem no Ensino Superior no século XXI**. TK Books, 2017.

A função da educação, inserida no contexto das transformações sociais, econômicas e culturais, está se deslocando rapidamente. Isso tem implicações no processo de construção do conhecimento que é a matéria prima e razão de ser da educação. Nesse sentido, o conhecimento tornou-se necessário à produção de riqueza, componente dos processos produtivos. Assim, a educação superior não é mais apenas “setor” que assegura a produção conhecimentos básicos necessários para uma vida civilizada. Cabe agora, englobar diferentes dimensões como a indústria, agricultura, serviços financeiros ou saúde e segurança. Cabe agora, diante das novas demandas e das novas ferramentas tecnológicas, pensar em mudanças que transcendam a sala de aula. Faz-se necessário elevar o nível de conhecimento

científico-tecnológico da sociedade, como também a forma de compreender a sociedade em seus próprios métodos de de avançar nas suas formas de funcionamento.

12- Unesco (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). **Higher Education in a Globalized Society**. UNESCO Education Position Paper, 2004.

As implicações potenciais da globalização para o ensino superior são muitas e diversas, pela crescente importância da sociedade / economia do conhecimento, o desenvolvimento de novos acordos comerciais que mercantilizam os serviços de educação, como também as inovações relacionadas às tecnologias da informação e comunicação (TICs), com ênfase no papel do mercado e da economia de mercado. Estes desenvolvimentos têm implicações importantes para o ensino superior em termos de qualidade, acesso, diversidade e financiamento. O impacto da globalização também afeta outros aspectos da educação, como a pesquisa e a produção de conhecimento, governança, propriedade intelectual e liberdade acadêmica.

A relação em evolução entre o Estado e o mercado em termos de papéis e responsabilidades por financiamento e regulamentação é outra questão ligada ao impacto da globalização no ensino superior. A diminuição dos recursos públicos e as visões econômicas predominantes tendem a atribuir um papel menor ao Estado e aos governos em questões relacionadas ao ensino superior, enquanto o papel e a contribuição do setor privado aumentaram consideravelmente. Isso está contribuindo para um "mercado de ensino superior" mais forte tanto no mercado interno quanto no global. Isso levanta dois pontos-chave. A primeira é a importância de os estados e governos manterem seu papel na definição de políticas de educação superior, assegurando sua qualidade e assegurando que desempenhe todas as suas missões e funções na sociedade, não apenas o desenvolvimento econômico. A segunda é se a educação como um bem público é responsabilidade exclusiva de instituições de ensino superior públicas e não lucrativas ou, como muitos defendem, a responsabilidade pode ser compartilhada por um sistema misto de organizações públicas e privadas, com e sem fins lucrativos. provedores de lucro? Diferentes exemplos demonstram que novos provedores privados podem, se determinadas condições forem atendidas, aumentar a capacidade de atender à demanda reprimida de ensino superior em países com orçamentos decrescentes. O papel do ensino superior e a garantia da sua qualidade na promoção do acesso à sociedade do conhecimento foi reconhecida tão crucial como um meio para a sustentabilidade socioeconômica desenvolvimento. Na visão da UNESCO, sua contribuição para a Década da Educação da ONU para Desenvolvimento Sustentável continuará a ser promovido, em particular no contexto de uma sociedade mais globalizada.

13- MACEDO, Arthur Roquete de; TREVISAN, Ligia Maria Vettorato; TREVISAN, Péricles; MACEDO, Caio Sperandeo de. Educação superior no século XXI e a reforma

universitária brasileira. **Ensaio. Aval, pol. publ. Educ**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 127-148, abr./jun. 2015.

O modelo de formação universitária vigente na maioria dos países ocidentais durante o século XX está se esgotando, em função das mudanças no universo do trabalho, da evolução do conhecimento em todas as áreas, a transformação da ciência e do saber em força produtiva. Observa-se também o surgimento de novas especialidades e a demanda por novos profissionais, com perfil interdisciplinar e flexível.

A nova educação superior precisa ter o seu sistema modernizado, a aprimorada qualidade e a democratização do ensino promovendo a inclusão social. O autor destaca que o Brasil tem preocupações com qualidade do ensino superior nacional e adota a avaliação como ferramenta para acompanhar a evolução da pós-graduação e da graduação. No ensino superior de graduação a avaliação da qualidade é regulada pelo governo, e tem desenvolvido projetos de autoavaliação, além de ser contínua e sistematicamente aprimorada. Contudo, ainda assim, a avaliação precisa ser aprimorada, especialmente em função da dimensão e da heterogeneidade do sistema nacional e da sua implantação recente em nosso meio.

O autor elenca propostas para a Reforma centrada na qualidade, modernização e inclusão social. Dentro desta perspectiva a Reforma necessária deve ser alicerçada nos seguintes princípios e diretrizes:

- normatizar a avaliação e a regulação;
- consolidar a autonomia universitária plena em todo o sistema;
- aplicar adequadamente o princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão;
- contemplar a diversidade de modelos de IES, programas, modalidades;
- promover a aplicação de novas tecnologias;
- estabelecer condições, incentivos e propostas para articulação e integração com a educação básica;
- ordenar o processo de expansão da educação superior;
- definir novos mecanismos de financiamento;
- redefinir as funções do MEC, CAPES, SESU, CNE, INEP;
- respeitar a Constituição Brasileira e o novo Código Civil.

14- SOBRAL, Fernanda A. Educação e mudança social: **uma tentativa de crítica**, 1976.

A autora fala sobre a produção de conhecimento sobre o papel da educação no processo de transformação das sociedades e ratifica a importância da influência do contexto histórico, especialmente os ideológicos, na produção sobre educação.

Após a Segunda Guerra Mundial, se queria legitimar a social democracia ameaçada pela ideologia fascista do passado e pelo socialismo soviético; e nos estudos sobre aspectos econômicos da educação, a partir da década de 1970, quando se pretendia legitimar o crescimento econômico e tecnológico nos moldes da sociedade capitalista desenvolvida. Esse momento foi marcado pelo crescimento econômico surpreendente da Alemanha e do Japão do pós-guerra, fenômeno impossível de ser explicado pelos

três fatores clássicos (terra, capital e trabalho), sendo necessária a utilização do conceito de capital humano.

A autora ainda faz referência a um artigo publicado por ela "Educação para a competitividade ou para a cidadania social?", que apresenta as concepções de educação como promotora da competitividade e da cidadania social, vigentes a partir da década de 1990. Essas concepções são reflexos da política educacional brasileira por estarem relacionadas a certas transformações da sociedade, influenciadas pela impulsionamento da globalização e a consolidação da democracia.

Em pesquisa realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com o descritor “papel social da educação superior privada”, com busca por todos os termos e em todos os campos, apareceram 8492 publicações.

Ao afunilar a pesquisa para os termos como descritos e no título, não houve nenhuma ocorrência; ao expandir para todos os campos apareceram 11 trabalhos, sendo 04 dissertações e 07 teses, conforme indicado tabela abaixo:

| Título | Modalidade | Ano |
|--|-------------|------|
| Os discursos construídos em torno das práticas de responsabilidade social nas IES privadas | Dissertação | 2013 |
| Ensino superior privado: o conflito entre o lucro, a expansão e a qualidade | Tese | 2008 |
| Qualidade de ensino e eficiência técnica no ensino superior privado: o caso do DF. | Tese | 2006 |
| O Prouni e a inserção dos negros: a experiência de duas IES no MS 2005-2008 | Tese | 2010 |
| As políticas para o ensino superior no governo Lula e Dilma: uma análise do Prouni e do Fies | Dissertação | 2016 |
| Sentidos e Significados do IGC: regulação da qualidade no ensino superior | Dissertação | 2013 |
| A compreensão do sujeito bolsista em relação ao Prouni à luz do pensamento complexo | Tese | 2012 |
| O Prouni: percepções de estudantes de pedagogia do DF | Dissertação | 2009 |
| IGC como indicador de qualidade de IES | Tese | 2013 |
| Regular e/ou induzir qualidade? Os cursos de pedagogia nos ciclos avaliativos do Sinaes | Tese | 2014 |
| A construção da carreira e o papel da IES privada: um estudo de caso | Dissertação | 2008 |

Na tentativa de ampliar os resultados, buscou-se analisar sinônimos de “papel” como função e finalidade da educação. Com o descritor “função da educação superior” houve apenas uma ocorrência de uma dissertação que versa sobre a função da extensão universitária. Já com o descritor educação superior + finalidade houve 152 ocorrências, destacando-se apenas nove trabalhos que versavam sobre o tema de interesse e que já não haviam sido contemplados na pesquisa com papel + educação superior, conforme descrito na tabela abaixo:

| Título | Modalidade | Ano |
|---|-------------|------|
| A missão da educação superior: um estudo vivido por alunos do curso de direito e dos declarado por uma IES particular | Tese | 2009 |
| Análise dos discursos de atores sociais sobre a educação superior brasileira | Dissertação | 2014 |

| | | |
|---|-------------|------|
| Inovação na educação superior: reflexões sobre a transformação de uma proposta curricular | Dissertação | 2010 |
| Retornos econômicos à educação superior: cursos, qualidade das IES, desempenho acadêmico e implicação sobre a escolha de carreiras | Tese | 2017 |
| A responsabilidade civil e o ensino superior privado: a busca de parâmetros de qualidade | Dissertação | 2010 |
| Avaliação de desempenho de uma IESX privada com base nos fatores de decisão na perspectiva do aluno como ferramenta para melhorar a competitividade | Dissertação | 2017 |
| Essays the economics of education in Brazil | Tese | 2016 |
| Perfil empreendedor dos alunos concluintes do curso de administração de uma IES privada: contribuições para o aprimoramento do PPC | Dissertação | 2012 |

Na pesquisa realizada na Scielo com descritor educação superior foram encontradas 494 ocorrências., ao afunilar para educação superior privada apareceram apenas dois artigos, sendo que uma versava sobre a educação superior privada como serviço de utilidade pública e outro sobre a sua expansão. Sobre o ensino superior privado foram encontrados 09 artigos com foco nos seguintes assuntos:

| | |
|---|----|
| Mercantilização da educação superior | 02 |
| Terceirização do trabalho docente | 01 |
| Políticas públicas de educação superior | 02 |
| Avaliação | 03 |
| Expansão da educação superior | 01 |

Para o descritor papel da educação superior não houve qualquer ocorrência. Com o descritor finalidade da educação houve apenas 01 ocorrência com um artigo sobre a “boa educação na era da mensuração”.

A fim de buscar correlações com o tema realizou-se também pesquisas com o descritor Fies, com 08 ocorrências, conforme tabela abaixo:

| | |
|------------------------|----|
| Equidade/inclusão | 03 |
| Eficácia da política | 02 |
| O novo perfil do aluno | 01 |
| Financeirização | 02 |

Sobre o Prouni foram encontradas 44 ocorrências, conforme tabela abaixo:

| | |
|-----------------------|----|
| Desempenho dos alunos | 14 |
| Perfil dos alunos | 12 |
| Financeirização | 04 |
| Inclusão | 05 |
| Eficácia da política | 09 |

No repositório da Unisinos com o descritor ensino superior foram 79.000 ocorrências, ao afunilar para ensino superior privado foram 6443 ocorrências e sobre finalidade + ensino superior privado 1759 ocorrências. Dessas ocorrências buscou-se analisar as

que tinham correlação com o assunto, chegando-se a 10 trabalhos, os quais foram analisados, conforme extrato abaixo:

1- SCHIMIT, Matheus. **Fatores que configuram a interação universidade empresa no sistema nacional de inovação**: uma comparação entre as universidades públicas e privadas. Dissertação, Unisinos, 2017.

As IES são produtoras de conhecimento científico e tecnológico, influencia na geração de inovações, contudo no Brasil é muito baixa a inserção entre as IES e as empresas. A maior produção científica está concentrada nas IES públicas, todavia a interação com as empresas para produção tecnológica e para consultorias é a mesma entre IES públicas e privadas.

2- GAUDIANO, Edgard Gonzáles; MEIRA- CARTEA, Pablo; MARTINEZ-FERNANDEZ, Cynthia. Sustentabilidade y universidad: retos, ritos y posibles rutas. **Revista de la educacion**, v. 44, n. 175, p. 69-93, jul./set.2015.

As IES são fontes do saber científico, técnico e humanístico. As IES iberoamericanas tendem a se impor como instituições responsáveis pela inovação e pela mudança, com vias a albergar pessoas com interesses comuns relacionados ao conhecimento, gestão e desenvolvimento profissional.

As universidades deveriam adotar práticas sustentáveis em seus campi, contudo, em pesquisa realizadas em IES iberoamericanas se constatou a dificuldade de aplicação prática, com adoção de ações pontuais e uma confusão conceitual sobre sustentabilidade e desenvolvimento sustentável. Mais de mil IES declararam compromisso com a sustentabilidade e a integração com o currículo se apresenta de forma variada. As IES devem se impregnar da cultura da sustentabilidade e transportá-la aos seus contextos sociais.

3-LIBOMBO, Dambusse. Entrepreneurship promotion in Mozambique: the role of higher education institutions. Doutorado em Gestão, orientadora Anabela do Rosário Leitão Diniz. Universidade da Beira Interior, 2016.

O autor vê a IES como instrumento para o desenvolvimento da cultura empreendedora e como promotora de um empreendedorismo sistêmico e inovador, incubando empresas.

As redes de cooperação das IES são decisivas para o desenvolvimento de competências docentes e discentes e como veículo de inovação e disseminação de conhecimento.

Em países como Moçambique existem muitas barreiras para o estabelecimento dessas redes pela falta de recursos financeiros e de infraestrutura.

4- ESTHER, Ângelo. Qual Universidade para qual sociedade? **Holos**, ano 32, v, 7, p. 351-365, 2016.

No Brasil, a relação da universidade com a sociedade sempre foi marcada por tensões e contradições sobre seu papel, identidade e finalidades. Educação como fator de desenvolvimento econômicos e social e uma finalidade prescrita de produção de conhecimento como fator de competição e do seu papel de agente econômico.

A universidade se deu tardia no país, por ser considerada reflexo do atraso, vinculada ao regime monárquico, quando se defendia a república. Sendo assim, só surgiu em 1920, com a Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Na década de 1960, com os acordos MEC/USAID, a educação superior servia à formação de mão de obra para sustentar o emergente modelo capitalista brasileiro. As exceções se observavam na USP e na UNB que foram reprimidas pelo regime militar, que valorizou as IES privadas e relegou as públicas para os programas de pós-graduação.

Com a reforma do estado na década de 1990 e que tem seus reflexos até os dias atuais, as teorias do gerencialismo foram implementadas e as IES coube o papel de agente de desenvolvimento devendo ter eficiência e eficácia, devendo a universidade ser empreendedora e até corporativa.

As universidades que tem adotado ideais mais democráticos são as que tem alcançado melhores resultados como o caso da Finlândia.

5- URBANO, Cláudia. A id(entidade) do ensino superior politécnico em Portugal: da Lei de Bases do Sistema Educativo à Declaração de Bolonha. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.66, p. 95-115, 2011.

A autora inicia o texto falando dos usos indevidos dos termos Universidade e Ensino superior, quando o primeiro se trata de uma categoria, e o segundo ainda abarca as faculdades politécnicas. O ensino superior, de modo geral, vem sofrendo transformações em nível estrutural, institucional, econômico, demográfico e social, como um produto da modernidade, reflexo das transformações ocorridas.

O ensino universitário e o ensino politécnico têm objetivos diferentes, sendo este para a formação profissional, pragmática, enquanto o primeiro é de formação conceitual.

O ensino superior universitário deve promover a investigação e criação do saber, preparação científica e cultural e formação técnica para o exercício de atividades profissionais e culturais, desenvolver capacidade de concepção, inovação e análise crítica.

O ensino politécnico: investigação aplicada e desenvolvimento direcionada à solução de problemas concretos, formação cultural e técnica de nível superior, ministrar conhecimentos científicos de ordem teórica e prática com vias ao exercício da atividade profissional.

6- ARRIETA- REALES, Nancy; GAVIRIA- GARCIA, Gladys Gregoria; CONSUEGRA-MACHADO, José Rafael. Papel del capital intelectual en la calidad de las Instituciones de Educación Superior en Colombia. **Educacion y Educadores**, v. 20, n. 3, p. 419-433, 2017.

A educação superior, como uma empresa social não está alheia às mudanças produzidas pela globalização, tem sofrido as consequências das tecnologias de informação e comunicação e a forma como conhecimento vem sendo produzido para gerar desenvolvimento social.

As IES, nesse sentido, devem motivar a produção de conhecimento e a sua transferência a fim de gerar transformação social e melhoria das ciências, como também formar talento humano para responder às demandas sociais “com idoneidade”; gerir o capital intelectual.

A IES quer com isso obter um maior posicionamento e reconhecimento de sua qualidade no âmbito social, e assim, as IES colombianas têm feito uso de sistema de gestão empresarial. Esse sistema, por vezes, não valoriza profissões com baixa demanda, como as humanidades, a pesquisa só se concretiza se houver garantia do retorno financeiro.

7- SILVA, Lindomar Pinto; MONTENEGRO, Ana Beatriz; DIAS, Luciana Costa Freitas; CASTRO, Miguel Angel Rivera. Educação superior: mobilidade social e expectativa profissional: Uma análise à luz da sociologia da educação. **Gestão e Planejamento**, Salvador, v.16, n.1,p.58-75, jan./abr. 2015.

A formação superior é tida como uma estratégia de enfrentamento do desemprego e consequente inserção no mercado de trabalho. Assim, tem o papel de impulsionar a ascensão social do indivíduo e o crescimento econômico da sociedade e a promoção da melhoria social. Contudo, o ensino superior não vem alcançando seu objetivo.

Com base teoria de Bourdier (1973), os autores falam da depreciação relativa do diploma, pelo excesso de diplomados e pela influência do capital social na ocupação de pessoas mais privilegiadas da sociedade.

8- THIENGO, Lara Carlette; DEMARE, Cezar Luiz D. Expressões da educação superior nos anos - 2000: uma análise discursiva crítica de documentos do Banco Mundial. **Acta Scientiarum Humanidad Social Sciences**, Maringá v.36 n.1, p 53-61, jan-june, 2014.

O autor analisa a produção do BM sobre educação superior “Learning for all: investing in people’s knowledge and skills to promote development” (2011) e o documento “Construir sociedades del conocimiento: nuevos retos para la educacion terciaria” (2003).

Ambos os documentos trazem pontos congruentes com um eixo dual determinante: A educação superior tem o papel para o desenvolvimento da tecnologia e inovação e atendimento das demandas localizadas de mercado, como também o desenvolvimento econômico, a busca da eficiência, da produção de força de trabalho, de cidadãos qualificados e produção de habilidades, competências e aprendizagem. Na visão do autor, a educação superior assim se faz um sólido, uma ferramenta de concretização para a ideologia da globalização.

Para o autor, segundo o BM, a educação está se transformando em uma “empresa flexível”, produtora de trabalhadores dotados de “habilidades e competências”, que funciona como motor próprio do capitalismo e de suas necessidades. Assim, deve promover a integração das pessoas na economia mundial e servir como forma de assistência social na promoção do alívio da pobreza e de tensões sociais.

O cenário ideal seria a educação vista como determinante na construção de sociedades democráticas, com forte coesão social, promotora do capital social, formação continuada e/ou permanente de novas habilidades. Os espaços de educação superior devem ser o *locus* para as transformações, a partir da formação humana.

9- HERRERA, Alejandra Garcia. Crisis y transformacion de la educacion superior: el lugar de las humanidades em latinoamerica. **Literatura: teoria, história, crítica**, v;17, n.2, p. 79-6, 2015.

A autora percebe uma crise na educação superior ensejada pela influência da globalização do capitalismo, do neoliberalismo e das teorias sobre o capital social e humano. Essa crise teve influências na função social, cultural e/ou intelectual da universidade, enfim uma crise de identidade.

Para o BM a educação superior contribui para o desenvolvimento econômico por meio do incremento da produtividade individual resultante da aquisição de habilidades e competências e da acumulação do conhecimento. Além disso, tem a função de produzir conhecimentos avançados e especializados, necessários ao governo, às empresas e às profissões. Esse cenário leva a uma tendência de extinção de cursos com baixa empregabilidade e de carreiras de formação humanística.

As universidades latinoamericanas a fim de estarem em sintonia com as políticas mundiais, atendem às propostas emanadas dos organismos internacionais: as IES como desenvolvimento, impacto, qualidade e pertinência como também a mercantilização da educação superior.

No México, por exemplo, a implantação de um modelo empresarial nas universidades deixou de atender às questões locais e passou a preocupar-se com as demandas internacionais.

A nova universidade neoliberal demanda níveis de excelência que se traduzem em produtividade mercantil e em habilidades adquiridas para o mercado e para corporações. A educação superior nesse sentido é uma oportunidade e não um direito; para os mais pobres restam “as políticas humanitárias” de concessão de bolsas ou financiamentos.

Os sistemas de avaliação e acreditação alteram a identidade das IES latino-americanas na medida em que os processos de avaliação, como são postos, se tornam meras atividades burocráticas e não espaços para diálogos e discussões sobre a melhoria da qualidade.

Essas avaliações parametrizadas respondem a exigências qualitativas e quantitativas pré-determinadas sem individualizar as necessidades de cada IES de cada país.

A busca pelo reconhecimento internacional tem levado as IES a aderirem a estes conceitos, e colocam em risco a sua função social, intelectual e cultural de formação de um pensamento crítico gerador de dúvidas e de anseios para análise dos fenômenos.

As IES têm que fazer possível a construção de redes que tenham a capacidade de conectar o global, o local e o institucional; de recuperar seu sentido social e democrático; da sua função de conservar o conhecimento como também criá-lo; enfim, proteger a identidade latino-americana. Isso não se trata de restringir os estudos a uma determinada regra ou a uma determinada nação, mas, a partir do conhecimento e da interpretação de processos universais se pode contextualizar e compreender o próprio conhecimento.

Não se deve condenar a relação da empresa de mercado com a IES, mas, não a limitar a isso; importam os estudos das humanidades para o desenvolvimento da criatividade e resolução de problemas. A autora traz exemplos do Chile da Bolívia e do México.

10- MALDONADO- MALDONADO, Alma; CAO, Yingxia; ALTBACH, Philip G.; LEVY, Daniel C.; ZHU, Hong. **Private Higher Education: an International bibliography**. Boston College Center for International Higher Education and PROPHE: Boston, 2004.

O livro traz uma série de referências de publicações sobre educação superior. Contudo, não foi possível acessar todas as publicações, pois são de acesso restrito. As publicações UNESCO têm acesso pelo site do órgão, contudo tem mais de 10 anos de publicadas.

- Lejune, M. (1998). The challenges of Catholic universities in Africa: The role of the Association of Catholic Universities and Higher Institutions of Africa and Madagascar (ACUHIAM). *International Higher Education*, (12), 13.
- Fehnel, R. (2001). The role of private higher education in professional development: Private providers. *Outcomes*, 2(4), 18-20.
- Garbers, C. (1996). Report on the role of private educational institutions in a diversified mass higher education system. Pretoria, South Africa: National Commission on Higher Education
- Southeast Asian Ministers of Education Organization, Regional Institute for Higher Education and Development. (2002). Private higher education: Its role in human resource development in a globalised knowledge society. Bangkok, Thailand: SEAMEO, RIHED and Principal Regional Office in Asia and the Pacific, UNESCO.
- Geiger, R. L. (2003). Private higher education and public policy: Defining private roles in a modernizing economy. Paper presented at China's Private Education: Policy

and Administration, First Basic Education Forum in 2003, Peking University, Beijing, China. February 20-21, 2003.

- Kohar, P. (1997). Roles of the private universities in promoting assimilation. Jakarta, Indonesia: Departemen Pertahanan Keamanan RI Lembaga Ketahanan Nasional. [In Indonesian].
- Ito, Y. (2002). Private higher education in Japan. In Southeast Asian Ministers of Education Organization, Regional Institute for Higher Education and Development (Ed.), Private higher education: Its role in human resource development in a globalised knowledge society (pp.47-58). Bangkok, Thailand: Southeast Asian Ministers of Education Organization, Regional Institute for Higher Education and Development.
- Kim C.-H. (2002) Private Higher Education in Korea. In Southeast Asian Ministers of Education Organization, Regional Institute for Higher Education (Ed.), Private higher education: Its role in human resource development in a globalised knowledge society (pp. 59-62). Bangkok, Thailand: Southeast Asian Ministers of Education Organization, Regional Institute for Higher Education and Development and Principal Regional Office in Asia and the Pacific, UNESCO.
- Glewwe, P., & Patrinos, H. A. (1998). The role of the private sector in education in Vietnam: Evidence from the Vietnam living standards survey. LSMS working paper, No. 132, Washington, DC: World Bank.
- Slantcheva, S. (2001, September 9-12). Private higher education in Bulgaria and its role in providing alternative educational opportunities. Paper presented at the 23rd EAIR Forum, Porto, Portugal. Retrieved from [http:// www .eair .nl/porto/papers Slantcheva%20Track%206.pdf](http://www.eair.nl/porto/papers/Slantcheva%20Track%206.pdf).
- Szabowski, J. (2001). The role of private universities and colleges in the spatial restructuring of higher education in Poland. Higher Education in Europe, 26(3), 411-419.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. De que maneira o sistema atual de avaliação da educação superior influencia sua atuação como gestor? Tanto no dia a dia quanto nas ações estratégicas? Quais ações estratégicas, por exemplo?
2. Quais são para você os elementos mais importantes do Sinaes?
3. O quanto o Sinaes molda e engessa as ações da IES? Você pode identificar os pontos positivos e negativos e dar exemplos?
4. O que mudaria se não houvesse o Sinaes? O que a IES perderia e o que se ganharia?
5. Você acha que o Sinaes é eficiente na sua implementação? Se não, quais seriam mecanismos importantes para melhorar sua aplicação (mecanismos de sanção e controle)
6. O Sinaes contribui para a aprendizagem de qualidade?
7. O que é qualidade? Quais são as formas de medi-la? O Sinaes é capaz de medi-la?
8. A justiça social preconiza ações que foram implementadas pela IES. (Listar as ações identificadas). Por que a IES as implementou?
9. A IES privada pode contribuir com justiça social? Como?
10. Como o aluno é “tocado” por esta justiça?

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO COM CONCLUINTE

O questionário a seguir faz parte da pesquisa de doutorado em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) intitulada " O DIPLOMA FRACO PODE FAZER DIFERENÇA? ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO PARA A JUSTIÇA SOCIAL PELA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA

I - DADOS SOCIOECONÔMICOS (Para cada questão selecione apenas uma resposta)

Gênero

- Feminino
 Masculino

Outro: _____

Idade

- até 18 anos
 19 a 24 anos
 25 a 29 anos
 30 a 35 anos
 36 a 50 anos
 a partir de 51 anos

Estado Civil

- Solteiro (a)
 Casado (a)
 União estável
 Viúvo (a)
 Separado (a) / Desquitado (a)

Outro: _____

Cor ou Raça declarada

- Branca
 Preta
 Amarela
 Parda
 Indígena
 Raça / Cor não-declarada

Algum tipo de deficiência

- Sim
 Não

Em que tipo de escola cursou o ensino fundamental?

- Todo em escola em pública
 A maior parte em escola pública
 Todo em escola particular
 A maior parte em escola particular

Outro: _____

Em que tipo de escola cursou o ensino médio?

- Todo em escola em pública
 A maior parte em escola pública
 Todo em escola particular
 A maior parte em escola particular
 A maior parte em escola técnica

Outro: _____

Quantas pessoas moram em sua residência, incluindo você? _____

Das pessoas com as quais reside, quantas estão em idade de cursar nível superior? __

Destas pessoas, quantas possuem formação superior?

- Todos têm nível superior
- A maioria tem nível superior
- A minoria tem nível superior
- Nenhum tem nível superior
- Quantas exercem atividade remunerada?

Qual a sua faixa de renda familiar total?

- De 01 a 04 salários mínimos
- De 05 a 08 salários mínimos
- De 09 a 12 salários mínimos
- De 13 a 16 salários mínimos
- Acima de 16 salários mínimos

Exerce atividade remunerada?

- Sim e exerço apenas uma atividade.
- Sim e exerço mais de uma atividade.
- Não, mas estou procurando.
- Não e não estou à procura.
- Exerço atividade não remunerada.

Outro: _____

Qual a sua ocupação atual? _____

Sobre a sua ocupação atual:

- Trabalho na minha área de formação e estou satisfeito com as minhas condições de trabalho.
- Trabalho na minha área de formação, mas não estou satisfeito com as minhas condições de trabalho.
- Não trabalho na minha área de formação porque não encontrei opções.
- Não trabalho na minha área de formação porque as condições de trabalho em outra área estão melhores.

Outro: _____

Trata-se de uma organização/instituição:

- Pública municipal
- Pública estadual
- Pública federal
- Privada
- Profissional liberal/autônomo
- ONGs

Outro: _____

Auxílio nas despesas familiares:

- Sou responsável pelo sustento da família.
- Contribuo com o sustento da família.
- Meu salário é apenas para despesas pessoais.
- Não auxilio nas despesas familiares.

Outro: _____

Sobre sua formação atual:

- Estou na minha primeira graduação
- Já possuo uma graduação

Por que escolheu essa faculdade?

- Preço
- Imagem no mercado

- Localização
- Qualidade do curso/conceitos institucionais
- Indicação de amigos

Outro: _____

Como se deu a forma de pagamento das mensalidades da faculdade?

- Paguei a mensalidade integral com a minha renda pessoal.
- Paguei a mensalidade integral com a ajuda da família.
- Paguei a mensalidade com desconto com a minha renda pessoal.
- Paguei a mensalidade com desconto com ajuda da minha família.
- Paguei a mensalidade financiada pelo FIES.
- Paguei a mensalidade com financiamento próprio da instituição.
- Tive bolsa integral.

Como você se informa?

- TV aberta
- Jornal impresso
- Redes sociais
- TV por assinatura

Outro: _____

[Nestas pode indicar mais de uma opção]

Quais fatores o motivaram a cursar a educação superior?

- Maior chance de inserção no mercado de trabalho.
- Possibilidade de melhoria nas condições de trabalho.
- Aumentar o conhecimento/cultura geral.
- Concurso público.
- Exigência da família.
- Ter um diploma de nível superior.
- Outro: _____

Como você ocupa seu tempo livre?

- assistir tv
- redes sociais
- clubes
- sair com amigos
- leitura
- cinema
- teatro
- museus
- viagens
- descanso

II - JUSTIÇA SOCIAL (Para cada questão selecionar apenas uma resposta)

Sobre o seu estímulo a participar movimentos sociais, indique a instituição que mais estimulou a sua participação em movimentos sociais:

- A Faculdade
- Família
- Amigos
- Igreja
- Associações comunitárias
- Partidos políticos
- Sindicatos
- Motivação individual

Especifique seu nível de concordância com as afirmações:

- 1 - discordo integralmente
- 2 - discordo parcialmente

- 3 - nem concordo, nem discordo
- 4 - concordo parcialmente
- 5 - concordo integralmente

Entendo que a minha formação enquanto cidadão cooperativo, com espírito democrático é essencial para o mercado de trabalho.

- 1 ()
- 2 ()
- 3 ()
- 4 ()
- 5 ()

Entendo que minha formação enquanto cidadão autônomo, com pensamento livre e diverso é essencial para o mercado de trabalho.

- 1 ()
- 2 ()
- 3 ()
- 4 ()
- 5 ()

Entendo que minha formação enquanto cidadão crítico e criativo é essencial para o mercado de trabalho.

- 1 ()
- 2 ()
- 3 ()
- 4 ()
- 5 ()

Entendo que a minha formação enquanto cidadão crítico e criativo com um pensamento livre e diverso é essencial para a vida em sociedade.

- 1 ()
- 2 ()
- 3 ()
- 4 ()
- 5 ()

A IES estimula o desenvolvimento de uma consciência crítica e criativa a fim de que tenha uma visão de mundo.

- 1 ()
- 2 ()
- 3 ()
- 4 ()
- 5 ()

A IES estimula Autonomia e o pensamento livre e diverso.

- 1 ()
- 2 ()
- 3 ()
- 4 ()
- 5 ()

Participo de ações afirmativas e colaborativas de responsabilidade social (compras coletivas para mitigar danos ambientais, mutirões de cidadania, limpeza de áreas degradadas, aulas gratuitas para pessoas carentes, doações, etc.).

- 1 ()
- 2 ()
- 3 ()
- 4 ()
- 5 ()

Participo de Movimentos de respeito à diversidade, luta pela igualdade e aos direitos humanos (Passeatas, audiências públicas contra homofobia, racismo, machismo, etc.).

- 1 ()
- 2 ()
- 3 ()
- 4 ()
- 5 ()

Não atuo em nenhuma dessas ações por falta de tempo, mas sou totalmente a favor e caso possa contribuo financeiramente.

- 1 ()
- 2 ()
- 3 ()
- 4 ()
- 5 ()

Não atuo em movimentos sociais pois considero que cabe ao Estado o papel de prover apoio as minorias e aos mais necessitados.

- 1 ()
- 2 ()
- 3 ()
- 4 ()
- 5 ()

Estou preparado para o mercado de trabalho, pois desenvolvi competências e habilidades adequadas para atuar na área de formação desejada.

- 1 ()
- 2 ()
- 3 ()
- 4 ()
- 5 ()

Estou preparado para assumir maiores responsabilidades no mercado de trabalho no qual já atuo.

- 1 ()
- 2 ()
- 3 ()
- 4 ()
- 5 ()

Estou preparado para o mercado de trabalho, mas em funções que exijam poucas habilidades e competências.

- 1 ()
- 2 ()
- 3 ()
- 4 ()
- 5 ()

A IES deu ênfase ao empreendedorismo e inovação que são indispensáveis para o mercado de trabalho.

- 1 ()
- 2 ()
- 3 ()
- 4 ()
- 5 ()

A IES deu ênfase na construção de um pensamento reflexivo, dotado de consciência sociopolítica.

- 1 ()
- 2 ()

- 3 ()
- 4 ()
- 5 ()

O mérito individual por si só, deve ser valorizado dentro dos ambientes escolares, como indicador de sucesso.

- 1 ()
- 2 ()
- 3 ()
- 4 ()
- 5 ()

O papel do docente é diferencial para o desempenho do aluno.

- 1 ()
- 2 ()
- 3 ()
- 4 ()
- 5 ()

Estar em uma faculdade, por si só, já interfere na forma como me vejo e como se socializo.

- 1 ()
- 2 ()
- 3 ()
- 4 ()
- 5 ()

Estar em uma faculdade, por só, já interfere na forma como vejo mundo.

- 1 ()
- 2 ()
- 3 ()
- 4 ()
- 5 ()

[Nestas pode indicar mais de uma opção]

Quais ações acadêmico-administrativas realizadas pela IES, influenciaram positivamente a sua formação ao mercado de trabalho.

- Ambiente Acadêmico
- Conteúdo das disciplinas ofertadas
- Qualidade do Corpo docente
- Atividades de Pesquisa
- Atividades de extensão complementou a minha formação
- Uso de metodologias inovadoras
- Articulação teoria X prática
- Estímulo ao empreendedorismo e inovação
- Apoio institucional para realizar de estágios
- Nível de exigência para cumprimento das atividades das disciplinas

Outro: _____

Para entrar no nível superior, você teve necessidade de algum apoio diferenciado? Qual?

- Bolsas integrais
- Bolsas parciais
- Financiamento
- Cursos preparatórios
- Apoio financeiro familiar e/ou da empresa na qual trabalha

Outro: _____

Durante o período em que esteve na graduação, você sentiu necessidade de algum apoio diferenciado como os listados abaixo?

- Apoio Psicopedagógico

- Nivelamento de conteúdos
- Grupos de estudos
- Inserção em atividades de extensão
- Monitoria
- Bolsas e /ou financiamentos
- Apoio para estágios extracurriculares
- Não

Outro: _____

Você sentiu falta de algum apoio? Qual: _____

Especifique seu nível de concordância com as afirmações:

- 1 - discordo integralmente
- 2 - discordo parcialmente
- 3 - nem concordo, nem discordo
- 4 - concordo parcialmente
- 5 - concordo integralmente

Na IES fui capaz de construir um pensamento reflexivo (refletir acerca do contexto e do conhecimento e depois opinar e /ou agir), dotado de consciência sociopolítica.

- 1 ()
- 2 ()
- 3 ()
- 4 ()
- 5 ()

A minha formação deixou lacunas para atuar na área desejada, mas algumas habilidades e competências foram desenvolvidas que me permitem atuar em outra área.

- 1 ()
- 2 ()
- 3 ()
- 4 ()
- 5 ()

O apoio diferenciado foi essencial para minha permanência na IES e conseqüente conclusão do curso.

- 1 ()
- 2 ()
- 3 ()
- 4 ()
- 5 ()

III - AVALIAÇÃO DA QUALIDADE (Selecione apenas uma resposta)

Uma IES de qualidade é:

- () A que tem bons conceitos no Ministério da Educação
- () A que mais prepara para o mercado
- () A que mais aprova em concursos públicos
- () A que forma cidadãos críticos

Outro: _____

APÊNDICE D- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, Gestor Educacional, abaixo assinado, declaro que fui informado, de forma clara e objetiva, acerca da pesquisa de doutorado que tem por objetivo: Propor um modelo heurístico de uma IES Justa, a partir da análise da contribuição de justiça social pelas instituições de educação superior privada.

Afirmo que tenho pleno conhecimento de que, nessa pesquisa, serão realizadas entrevistas semiestruturadas e análises de documentos. Estou ciente de que não é obrigatória a minha participação nesse estudo, caso me sinta constrangido (a), antes ou durante a realização do trabalho. Declaro, também, que tenho ciência de que o pesquisador manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometam a minha privacidade e conhecimento de que, caso solicite, receberei informações atualizadas durante o estudo, ainda que isto possa afetar a minha vontade de continuar dele participando.

Declaro, ainda, que me foi esclarecido que essas informações poderão ser obtidas por intermédio da doutoranda Ana Luiza Fernandes Mendes, pelo telefone (61) 99934-3614 ou pelo e-mail: aninhafmendes@gmail.com, e que o resultado somente será divulgado com objetivo científico-acadêmico, mantendo-se em sigilo a minha identidade e, se for o caso, meu vínculo institucional. Por fim, afirmo estar ciente de que a minha participação nesse estudo é voluntária e poderei desistir a qualquer momento, não havendo previsão de gastos ou remuneração. E, por estar de pleno acordo com os termos ajustados e mencionados nesse documento, assino o presente instrumento em duas vias de igual teor e forma, para um só efeito.

_____, _____ de _____ de _____.

Participante da Pesquisa

ANEXO A- QUESTIONÁRIO ENADE 2017- LICENCIATURAS