

O significado de qualidade da educação superior: uma análise dos principais rankings brasileiros.

Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão
Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna

Resumo

A palavra qualidade está no centro da questão da avaliação da educação superior. A avaliação da qualidade da educação superior utiliza-se de ferramentas da qualidade total (QT) empresarial, visando à mensurabilidade, a comparação, a hierarquização, o *ranking*. Dentro dessa lógica, incentivados pelo Banco Mundial, os governos têm utilizado testes objetivos e padronizados para medir os conhecimentos dos estudantes, aplicados geralmente ao final dos cursos. Sob o aspecto político-econômico e social, o movimento da avaliação (da qualidade) da educação superior insere-se no modelo neoliberal vigente.

Em decorrência da tendência apontada acima, desde meados da década de 1990, no Brasil, o conceito de avaliação deixou de se circunscrever ao âmbito do ensino-aprendizagem e iniciou-se a construção e difusão da necessidade de processos de avaliação para mensuração do desempenho dos alunos do ensino superior. Esse processo permitiria, no discurso oficial, o aperfeiçoamento contínuo das atividades de ensino, pesquisa e extensão e, ao mesmo tempo, serviria como uma prestação de contas à sociedade.

Todo esse movimento da qualidade da educação superior estimulou o surgimento de diversos rankings, que se tornaram ferramentas importantes para a obtenção de status e recursos financeiros pelas instituições de ensino superior públicas e privadas. No Brasil existem os rankings oficiais criados pelo Ministério da Educação e outros rankings geridos pela iniciativa privada. Este trabalho se propõe a analisar, a partir de pesquisa bibliográfica e documental, o significado de qualidade da educação superior subjacentes às metodologias dos rankings educacionais brasileiros.

Palavras-chaves: Qualidade da Educação Superior. Avaliação da Educação Superior. Rankings da Educação Superior.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo discutir os resultados das nossas investigações sobre o conceito de qualidade aplicado à educação, mais especificamente à educação superior e o surgimento dos rankings educacionais. Se nos anos 1980 o conceito de qualidade, seus sistemas e práticas se consolidam no meio empresarial, percebemos que na educação a qualidade teve seu “boom” na década de 1990, dado que grande parte das referências datam desse período. Contudo, não teve grande aceitação entre os especialistas em educação e a produção científica sobre o tema não se constituiu num arcabouço teórico consistente para análise da realidade brasileira.

Apesar dessa constatação, desde meados da década de 1990, o Ministério da Educação (MEC), vem implantando um sistema de avaliação do ensino superior, fazendo com que o conceito de avaliação deixe de se circunscrever ao âmbito do ensino-aprendizagem, atingindo os cursos e a própria instituição. Essas políticas iniciaram-se no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), perpassaram pelo Governo LULA (2003-2010) e continuam em vigor, cada vez mais fortes no Governo Dilma Rousseff (desde 2011), embora com nuances, dentro da lógica do modelo neoliberal vigente.

As concepções de qualidade defendidas e implementadas seja para a educação básica ou superior, provém da iniciativa privada e de seus programas de qualidade total, de um lado, e pela influência de acordos e convênios firmados com agências multilaterais, como o Banco Mundial (BM).

Frigotto (1995) coloca a qualidade total – incluindo a qualidade na educação - dentro um contexto mais amplo de uma reestruturação social, melhor dizendo, uma nova ordem mundial. Essa nova ordem mundial, ou essa nova (des) ordem mundial é o resultado de um contexto da reestruturação capitalista.

Chauí (1998) diz que qualidade é entendida como competência e excelência, tendo como critério o atendimento às necessidades de modernização da economia e o desenvolvimento social e é medida de produtividade. E avaliação é a mensuração da produtividade e da qualidade. Para Chauí (1998), as políticas governamentais para avaliação da universidade (e da educação) utilizam critérios avaliativos usados pelas empresas, procedimentos ligados à lógica do mercado.

Nosso trabalho, baseado em pesquisa bibliográfica e documental, está dividido em três seções. Na primeira discutimos o conceito de qualidade, descrevendo suas origens e desenvolvimento e sua aplicação à educação. Entendemos não ser possível a aplicação de seus princípios e técnicas às organizações educacionais, dado que as mesmas diferem fortemente das empresas. O sistema escolar, qualquer que seja, possui uma estrutura e um relacionamento entre seus subsistemas, significativamente diferente do sistema industrial. Na segunda seção descrevemos sucintamente o processo de implementação das políticas de avaliação da educação superior no Brasil, e na última seção apresentamos os principais rankings acadêmicos brasileiros, oficiais e privados, que se tornaram ferramentas importantes para a obtenção de status e recursos financeiros pelas instituições de ensino superior públicas e privadas.

1. É possível falar de qualidade em educação nos mesmos moldes das empresas?

Daghlian (1995) considera que o controle de qualidade é uma atividade tão antiga quanto a própria raça humana e que para exemplificar esse controle de qualidade, que já existia de forma pré-consciente e desordenado, cita o Código de Hamurabi (2.150 a.C.), que estabelecia que se um construtor erguesse uma casa e a mesma desabasse, matando o morador, o construtor deveria ser imolado.

Da Idade Média até o século XIX a produção de bens era circunscrita a um pequeno e localizado mercado. Com o advento da Administração Científica, modelo de gerenciamento implementado F. W. Taylor, no início do século XX, as decisões sobre quantidade, qualidade, processo de fabricação, ferramentas passam a ser atribuição do gerente. Aos trabalhadores cabia apenas a execução da fabricação dos produtos. Com a complexidade das organizações surgiu a necessidade de um profissional específico que inspecionasse a qualidade dos produtos.

Oliveira (2006) também mostra que a preocupação com a qualidade dos produtos não é recente. Os fenícios amputavam as mãos do fabricante de determinados produtos que não fossem produzidos segundo as especificações governamentais, com perfeição. O conceito de controle de qualidade, segundo Carvalho (2005), deu um salto quando Shewhart criou, em 1924, os gráficos de controle, ao fundir conceitos de estatística à realidade produtiva das empresas.

No pós II Guerra, novos elementos surgiram na área de qualidade, com a contribuição de Deming e Juran, dois importantes teóricos da área de qualidade que

estiveram no Japão, que lutava pela sua reconstrução no período pós II Guerra, influenciando o modelo japonês de qualidade.

Goldbarg (1998), descreve a evolução da qualidade em três grandes impulsos, reestruturações ou ondas que atuam em efeito cumulativo e em auto-referência, ou seja, incorporam os elementos do estágio anterior para aumentar e adaptar o potencial de resposta da abordagem.

A primeira onda abrange um conjunto de conceitos e ferramentas que focalizavam o processo produtivo na obtenção da qualidade. Na segunda onda a qualidade passa a ser considerada como o “atendimento das necessidades e expectativas do cliente”. Na terceira onda, ainda segundo Goldbarg, “a proposta da QT caminha em direção à integração da gestão ao meio ambiente, englobando, além dos aspectos econômicos, os ecológicos e sociais.

Segundo Oliveira (2006, p. 9), “o conceito de qualidade depende do contexto em que é aplicado, podendo-se considerar diversas percepções em relação à qualidade, em face da subjetividade e complexidade de seu significado”. De fato, há várias abordagens introduzidas pelos teóricos da qualidade, dentre os quais destacam-se: Deming, Juran e Ishikawa.

Para Goldbarg (1998) a QT é, na verdade, o resultado de um processo de desdobramento e aperfeiçoamento de ideias desses e de outros teóricos e que vem se desenvolvendo ao longo de quase cinquenta anos, mas alerta para os cuidados com os “*transplants*”, ou seja, a absorção das ferramentas da qualidade sem atentar para as necessárias adequações culturais e para a filosofia subjacente (GOLDBARG, 1998).

Observa-se na literatura que há autores contrários à utilização da QT na educação e que sustentam sua crítica ao colocar a QT como parte de uma estratégia do capitalismo neoliberal (FRIGOTTO, 1994; 1995; GENTILI, 1994). Por outro lado, há uma literatura que beira os “*transplants*” em que, quase por justaposição entrelaça educação/escola e QT numa relação praticamente perfeita.

Goldbarg (1998) analisa as dificuldades de aplicação dos sistemas de QT na área de educação e considera que o sistema escolar possui uma estrutura e um relacionamento entre os subsistemas significativamente diferente do sistema industrial. Em primeiro lugar, os laços que podem unir mestres e alunos vão além daqueles que ligam um produtor ao seu cliente mais simpático. Um professor não dá aula, mas influencia na formação de uma pessoa. Além disso, uma escola é uma organização que possui processos extraordinariamente interdependentes, mas, mesmo assim, deve

preservar a iniciativa, a criatividade e a independência intelectual de todos os seus componentes.

Por último, a importância do compromisso social. Embora toda empresa tenha um compromisso com a sociedade, variando o grau e a intensidade de acordo com a atividade praticada, na educação

não importando se pública ou particular, em virtude de seu papel delegado, toda escola tem um forte dever com o social, compromisso esse que engloba a obrigação com um serviço de excelência e extensivo ao maior número de pessoas. Absolutamente nenhuma escola, em nenhum nível, em nenhum lugar da Terra pode ser encarada com um simples negócio [...]. (GOLDBARG, 1998, p. 58).

Além dos aspectos citados, Goldbarg (1998) aponta que o contexto educacional é mais sofisticado e complexo, os impactos sociais da atividade produtiva educacional são um dos mais importantes aspectos do fenômeno, os “clientes” possuem necessidades e expectativas extremamente sofisticadas e conflitantes, e, além disso, existe outro nível de envolvimento emocional em jogo: o do crescimento da alma humana e não somente de sua satisfação dimensional.

Para Enguita (1994), a problemática da qualidade sempre esteve presente no mundo da educação e atualmente, o conceito de qualidade se identifica com os resultados obtidos pelos estudantes; pautados na lógica da competição do mercado capitalista.

Com uma posição favorável à QT, tal como Spanbauer (1995) e Drüg e Ortiz (1994), vêem a QT como uma alternativa interessante para atender às expectativas e necessidades dos clientes. Para essas autoras, o primeiro passo “para ter QT na educação é pensar a escola como uma empresa e aplicar a ela os mesmos princípios de QT que se aplicam à empresa” (DRÜG; ORTIZ, 1994, p. 49).

Na nossa percepção, a transposição direta dos ideais da qualidade são incompatíveis com o contexto educacional por razões, anteriormente apontadas por Goldbarg. Uma escola não uma organização empresarial. A escola é muito mais complexa e assim sendo, sua função (social) exige uma articulação de diversos sujeitos dificultando as noções de produto/serviço, produtor, cliente e produtividade.

Campos (2000) reforça essa ideia, trazendo novos elementos, quando diz que as concepções de qualidade defendidas para os sistemas educacionais provêm da iniciativa privada e de seus programas de qualidade total, de um lado, e pela influência de acordos e convênios firmados com agências multilaterais, como o Banco Mundial (BM).

2. Avaliar para que: para medir a qualidade, para prestar contas aos organismos internacionais ou à sociedade brasileira?

A prática da avaliação é uma sistemática comum às instituições educacionais desde os primórdios. Essa preocupação, na maioria das vezes, esteve relacionada ao processo de ensino-aprendizagem, porém, desde meados da década de 1990, no Brasil, o conceito de avaliação deixou de se circunscrever ao âmbito do ensino-aprendizagem.

Para Dias Sobrinho (1999), as palavras “eficiência” e “qualidade” aparecem com maior recorrência no centro da questão da avaliação, ora se complementando, ora representando cenários distintos e até mesmo conflitantes. Para uns, a universidade deve responder a desafios e demandas de setores desenvolvidos da sociedade e das administrações governamentais, na perspectiva da eficiência. Para outros, a universidade deve estar comprometida com a sua história e autonomia, com um papel social importante na formação e desenvolvimento da cidadania.

No ensino superior, iniciou-se a construção e difusão da necessidade de processos de avaliação, que pudesse mensurar o desempenho. Esse processo permitiria o aperfeiçoamento contínuo das atividades de ensino, pesquisa e extensão e, ao mesmo tempo, serviria como uma prestação de contas à sociedade.

O sentido democrático da avaliação exige mudar de perspectiva, não basta avaliar o aluno, nem mesmo o aluno e o professor, é preciso avaliar toda a instituição escolar, pois há muitas outras variáveis que interferem nos processos educativos que se desenvolvem numa escola. (MELCHIOR, 2004, p. 9).

Há certo consenso entre gestores, educadores e a própria sociedade sobre a importância da avaliação educacional. As divergências são principalmente quanto à forma, sobre quem avalia e o que fazer com os resultados.

Avaliar, portanto, pode ser um empreendimento de sucesso, mas também de fracasso; pode conduzir a resultados significativos ou a respostas sem sentido; pode defender ou ameaçar [...] Nesse sentido a avaliação deixa de ser evento para ser processo, troca o medo pela coragem, as notas pelas anotações, a imposição pela negociação, a atitude secreta pela transparência, o ser arbitrário pelo ser criterioso e o ser classificatório pelo ser promocional. (WARTHEN; SANDRES; FITZPATRICK apud FIRME; LETICHEVSKY, 2002).

Maia Filho, Pilati e Lira (1998) consideram que o Brasil foi o primeiro país da América Latina a instituir processos de avaliação na educação superior, começando pela

pós-graduação. Esse processo, segundo os autores, iniciou-se na década de 1970 e esteve relacionado à formulação de ações e políticas para o desenvolvimento da pós-graduação.

Entretanto, há vinte anos não se havia conseguido implantar um processo semelhante para os cursos de graduação. Houve várias tentativas, mas somente a partir de 1995, com a Lei nº 9.131, que definiu a sistemática de avaliação coordenada pelo MEC, ficou estabelecido que se realizassem “avaliações periódicas das instituições e cursos de graduação, utilizando-se procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão”. (MAIA FILHO; PILATI; LIRA, 1998, p.78).

Os procedimentos adotados para avaliações incluíram, a realização, a cada ano, de exames nacionais com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso, realizados através do Exame Nacional de Cursos (ENC), que ficou conhecido como “Provão”, pela a avaliação do ensino de graduação, por meio da avaliação das condições de oferta (ACO), que enfatizava a organização didático-pedagógica, as instalações físicas e o corpo docente. Assim, o ENC, a ACO de Cursos de Graduação, as avaliações de Comissões de Especialistas e o Sistema Integrado de Informações Educacionais do INEP constituíram o sistema de avaliação como um todo.

Os resultados do ENC eram publicados na forma de conceitos que variam de “A” a “E”. O ranking busca sinalizar conceitual, mas não numericamente, a qualidade do ensino oferecido pelas IES. *Ranking* sem score, segundo Gomes (2002), é parte de um movimento tático do MEC para introduzir e equipar o mercado como vetor de coordenação do sistema de ensino superior.

Essa política de avaliação educacional voltada para o ensino superior se desenvolveu durante os dois mandatos (de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002) do Presidente Fernando Henrique Cardoso e principalmente devido ao ENC, possibilitou a divulgação, pela primeira vez, de um *ranking* (oficial) dos cursos de graduação no Brasil.

Em abril de 2004, pouco mais de um ano após assumir o seu primeiro mandato (2003 a 2006) de presidente do Brasil, o Governo LULA, lança uma nova política de avaliação para a educação superior, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. O SINAES é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do

desempenho dos estudantes, através do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Se no sistema anterior não articulava os resultados do Provão com os demais componentes da Avaliação da Educação Superior, o ENADE seria utilizado para a composição da nota do curso e, esta última, seria utilizada na composição do conceito da instituição.

3. Rankings da Educação Superior no Brasil

Todo esse movimento com foco na qualidade tem levado o governo federal a tentar mensurar a qualidade da educação tanto no Ensino Básico como no Ensino Superior. Nesse sentido ele tem desenvolvido métricas e divulgado rankings das instituições de ensino. O objetivo é fornecer informações sobre a qualidade das instituições para a sociedade, incluindo os pais/estudantes na escolha de onde estudar, empregadores na contratação de novos funcionários, governos nos seus programas voltados para a melhoria da qualidade da educação e o próprio Ministério da Educação (MEC) no seu trabalho de regulação do setor educacional (ANDRADE, 2011).

Além desses aspectos, a divulgação dos rankings pela mídia serve como peça de marketing; as instituições de ensino superior, principalmente as instituições privadas, estampam seus resultados nos diversos meios de comunicação.

Mas a popularização dos *rankings* é um fenômeno recente. No Brasil, até a década de 1990, o mais conhecido ranking de universidades do país era feito por uma revista masculina, a Playboy (MARQUES, 2009).

Um outro *ranking* privado sobre ensino superior e atualmente o mais tradicional, é o publicado anualmente pela revista Guia do Estudante. O ranking é construído a partir da opinião de pareceristas contratados pela revista. Esses pareceristas são professores que recebem informações sobre o curso a partir de um questionário respondido pelos coordenadores dos cursos, tais como titulação do corpo docente e produção científica. Em seguida, eles atribuem uma nota para o curso avaliado: excelente (cinco estrelas), muito bom (quatro estrelas), bom (três estrelas), regular, ruim ou "prefiro não opinar". O conceito final que cada curso recebe (cinco, quatro, três ou nenhuma estrela) é em função da média das notas dadas pelos pareceristas. Esse número final captura a visão dos avaliadores sobre a qualidade do curso oferecido, no produto

(ou composição de produtos) considerado por eles o mais relevante (ANDRADE, 2011).

Criado em 2012, o *Ranking* Universitário Folha (RUF), do Jornal Folha de São Paulo é outro *ranking* privado que visa medir a qualidade das instituições de ensino superior brasileiras, em suas diferentes missões, partindo de metodologias utilizadas em rankings internacionais, mas com adaptações para o cenário nacional.

O RUF é dividido em duas vertentes. Uma analisa as universidades do país como um todo. Na outra vertente, são avaliados 30 cursos de graduação, com mais matrículas no país, independentemente se são oferecidos por universidades, centros universitários ou faculdades. As universidades do país são avaliadas em cinco grande áreas: ensino, inserção no mercado de trabalho, pesquisa, internacionalização e inovação, com os seguintes pesos: ensino (32%), inserção no mercado de trabalho (18%), pesquisa (40%), internacionalização (6%) e inovação (4%). Os cursos de graduação são avaliados nos quesitos ensino e inserção no mercado de trabalho.

Os *rankings* utilizados pelo MEC para o ensino superior são dois: O Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC) . O Conceito Preliminar de Curso (CPC) é calculado para cada curso avaliado dentro das áreas contempladas na avaliação anual do ENADE. Ou seja, a unidade de observação de interesse é o curso.

O CPC combina diversas medidas relativas à qualidade do curso: as informações de infraestrutura, recursos didático-pedagógicos e corpo docente oferecidas por um curso; o desempenho obtido pelos estudantes concluintes no Enade. Todas as medidas originais referentes a esses componentes são padronizadas e transformadas em notas entre 0 e 5. O IGC é uma média ponderada dos conceitos de graduação e pós-graduação da instituição. O conceito da graduação é calculado com base nos CPC e o conceito da pós-graduação é calculado a partir de uma conversão dos conceitos fixados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Considerações Finais

A transposição direta dos ideais da qualidade é incompatível com o contexto educacional por razões apontadas anteriormente pelos diversos autores, entre eles Goldbarg (1998), Frigotto (1995), Gentili (1994), Enguita (1994) e Dias Sobrinho (1999). Trata-se de instituições de ensino superior, não de organizações empresariais. As instituições de ensino são muito mais complexas do que uma empresa com função meramente lucrativa, e, assim sendo, sua função (social) exige uma articulação de

sujeitos para um bem comum (educação da sociedade) dificultando as noções de produto/serviço, produtor, cliente e produtividade. Mas, infelizmente, observa-se historicamente que os sistemas de avaliação do ensino superior brasileiro se pautaram em pressupostos e concepções do modelo empresarial, ou seja, avaliam-se padrões, processos e “produto final”, numa perspectiva de competitividade e produtividade e numa política de responsabilização pelos resultados.

Os chamados *rankings* acadêmicos também se pautam nesses pressupostos. Segundo Andrade (2011), qualquer tipo de ranking em educação apresenta problemas e são passíveis de críticas. Dado que nenhum ranking é perfeito, o importante é o entendimento de que tipo de informação cada um fornece. Um dos problemas é que não existem evidências de que os resultados do ENADE tenham a capacidade de sinalizar a competência do estudante. Outro problema é o fato do CPC e do IGC serem formados por vários componentes que são compilados num único indicador sem justificativas para os pesos atribuídos aos diferentes componentes. Da mesma forma são questionáveis os critérios utilizados no *ranking* do Guia do Estudante bem como do Ranking Universitário Folha, principalmente pela subjetividade do primeiro e pelo critério de atribuição de pesos aos componentes do segundo.

Referências

ANDRADE, Eduardo de Carvalho. (2011). **Rankings em educação: tipos, problemas, informações e mudanças: análise dos principais rankings oficiais brasileiros.** Estudos Econômicos. V. 41, n° 2, São Paulo, abr/jun.

BRASIL. (2004). Lei n°. 10.861, de 14 de abril de 2004. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior.** Brasília: MEC/CONAES.

_____. (1995). Lei n°. 9.131, de 24 de novembro.

CAMPOS, Maria Malta. (2000). **A qualidade da educação em debate.** mimeo.

CARVALHO, Marly Monteiro de. (2005). Histórico da gestão da qualidade. In: CARVALHO, Marly Monteiro de; PALADINI, Edson Pacheco (Orgs.). **Gestão da qualidade: teoria e casos.** Rio de Janeiro: Elsevier.

CHAUÍ, Marilena. (1998). **A importância da avaliação no ensino superior**. Reunião Anual do CRUB, nov.

DAGHILIAN, Jacob. (1995). **Qualidade total na pequena empresa**. Dissertação (Mestrado em Administração) - Instituto Metodista de Ensino Superior, São Bernardo do Campo.

DIAS SOBRINHO, José. (1999). Concepções de universidade e de avaliação institucional. Avaliação Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. **RAIES**. v. 4, n. 2, jun.

DRÜGG, Kátia Issa; ORTIZ, Dayse Domene. (1994). **O desafio da educação: a qualidade total**. São Paulo: Makron Books.

ENGUIITA, Mariano Fernández. (1994). O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pabli A.A., SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes.

FIRME, Thereza Penna; LETICHEVSKI, Ana Carolina. (2002). O desenvolvimento da capacidade de avaliação no século XXI: enfrentando o desafio através da meta-avaliação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro. v. 10, n. 36, p. 289-300. jul. / set.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (1994). **Capital humano e sociedade do conhecimento: concepção neoconservadora de qualidade na educação**. In: QUALIDADE da educação: uma análise da proposta neoliberal. Contexto & Educação/ Universidade de Ijuí. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, n. 34 abr./jun.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (1995). **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez.

GENTILI, P. A. A. (1994). O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTIL, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes.

GOLDBARG, M. C. (1998). Educação e qualidade: repensando conceitos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 193, p.35-62, set./dez.

GOMES, Alfredo Macedo. (2002). Política de avaliação da educação superior: controle e massificação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro, p. 277- 300.

LINHARES, Milton. (2002). **Provão: sete anos, sete erros**. **Ensino Superior**, São Paulo, jul..

MAIA FILHO, Tancredo; PILATI, Orlando; LIRA, Sheyla Cravalho. (1998). O exame nacional de cursos (ENC). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 79, n. 192, maio/ago..

MARQUES, Fabricio. (2009). Rankings mostram o lugar da pesquisa brasileira no mundo e a posição de nossas universidades em áreas específicas. **Revista Pesquisa FAPESP Política de C & T/ Avaliação**, edição impressa n° 165, novembro.

MELCHIOR, Maria Celina. (2004). **Avaliação institucional da escola básica**. Porto Alegre: Premier.

OLIVEIRA, Otávio J. (2006). Gestão da qualidade: introdução à história e fundamentos. In: OLIVEIRA, Otávio J. **Gestão da qualidade: tópicos avançados**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

SPANBAUER, Stanley J. (1995). **Um sistema de qualidade para educação: usando técnicas de qualidade e produtividade para salvar nossas escolas**. Rio de Janeiro: Qualitymark.