

ABMES CADERNOS *Diagnósticos e Propostas para a Avaliação da Educação Superior no Brasil*



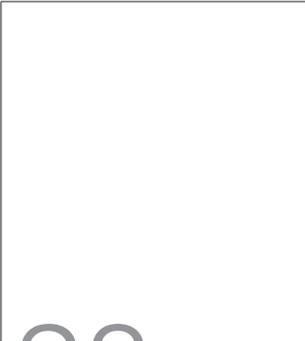
23

Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior



*Diagnósticos e Propostas para a Avaliação da
Educação Superior no Brasil*

ABMES CADERNOS | **23**





Supervisão e coordenação editorial

Cecília Eugenia Rocha Horta

Capa

G +

Revisão

Simone Gonçalves de Alencar
Vinicius Ferreira de Alencar

Editoração Eletrônica

Valdirene Alves dos Santos

**Associação Brasileira de Mantenedoras de
Ensino Superior (ABMES)**

SCS Quadra 7 Bloco A Sala 526

Edifício Torre do Pátio Brasil Shopping

70 330 -911 Brasília DF

Tel. 61-3322-3252 Fax 3224-4933

www.abmes.org.br abmes@abmes.org.br

A945 Diagnósticos e Propostas para a Avaliação da Educação Superior no Brasil/
Maurício Garcia (coord.), Nadja Maria Valverde Vianna e Leticia Soares
de Vasconcelos Sampaio Suñé. – ABMES Editora : Associação Brasileira de
Mantenedoras de Ensino Superior, 2012.
60 p. ; 21 cm – (ABMES Cadernos ; 23)

ISSN 1516-61X

1. Ensino Superior. 2. Ensino Superior – avaliação. I. Associação
Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. II. Maurício Garcia (coord.),
Nadja Maria Valverde Viana e Leticia Soares de Vasconcelos Sampaio Suñé

CDU 378.06.067

Apresentação



Gabriel Mario Rodrigues *

Na busca de uma solução para enfrentar a dimensão do sistema nacional de avaliação, em vez de simplificá-lo, o Ministério da Educação (MEC) preferiu criar uma alternativa matemática, colocando de lado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). A alternativa matemática, por sua vez, assumiu tal grau de complexidade que se tornou tema de cursos, palestras e conferências, bem como espaço de trabalho para consultorias especializadas, posto que a maioria das instituições, simplesmente, não consegue mergulhar no seu oceano de fórmulas. (p. 28)

O Seminário “Erros e acertos da avaliação educacional no Brasil”, promovido pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) nos dias 15 e 16 de março de 2012, em Brasília/DF, realizou uma reflexão aprofundada sobre o modelo de avaliação em vigor, desde a institucionalização da Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), passando pela criação dos índices de avaliação e pelos seus reflexos nas instituições de ensino superior (IES) do País.

* Presidente da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) e reitor da Universidade Anhembi Morumbi.

Perseguimos com grande obstinação a realização do seminário, do qual resultou o documento final, que ora publicamos nesta edição do *ABMES Cadernos*, e envidaremos esforços para levar avante a nossa luta em busca do aperfeiçoamento do sistema de avaliação com o propósito de torná-lo mais justo e adequado à heterogeneidade e à complexidade das IES que compõem o sistema educacional brasileiro.

Agradecemos aos professores Maurício Garcia, Nadja Maria Valverde Viana e Letícia Soares de Vasconcellos Sampaio Suñé que souberam analisar, com rigor e competência, as questões cruciais do modelo atual – o afastamento conceitual do Sinaes; as inconsistências técnicas e a ilegalidade do Conceito Preliminar de Curso (CPC) e do Índice geral de Cursos (IGC); a perda gradativa do rigor formal – bem como relatar as conclusões e propostas do seminário.

Brasília, 8 de maio de 2012.

Diagnósticos e Propostas para a Avaliação da Educação Superior no Brasil

Maurício Garcia (coordenador)

Nadja Maria Valverde Vianna

Letícia Soares de Vasconcelos Sampaio Suñé

Introdução

O iminente colapso

O sistema de avaliação da educação superior no Brasil está se aproximando do colapso. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) realiza cerca de 5 mil visitas de avaliação *in loco* por ano, o que dá algo ao redor de 100 visitas por semana. A logística para suportar uma operação desse porte, em âmbito nacional, a cada dia assume proporções mais ciclópicas. Apenas para ilustrar, são mais de 400 trechos de passagens aéreas por semana, a serem agendados, orçados, emitidos e contabilizados pelo Inep.

Todavia, para um sistema com quase 30 mil cursos e 3 mil instituições, sem contar com novos processos de autorização de cursos e de credenciamento de instituições, 5 mil visitas são insuficientes. Isso causa o abarrotamento do sistema de avaliação e crescente acúmulo de processos. Há cursos com pedido de reconhecimento aguardando há anos as visitas das comissões. Se for considerada a necessidade de o Brasil duplicar o número de alunos na educação superior para atingir melhores taxas de escolaridade, o cenário se torna ainda mais preocupante.

Na raiz desse cenário está uma sucessão de problemas, seja na esfera técnica, seja na esfera legal, decorrentes do desafio da implantação de um sistema de avaliação em um país com dimensões continentais como o Brasil.

Estas são as conclusões do seminário promovido pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) nos dias 15 e 16 de março de 2012, em Brasília/DF. Este documento tem por objetivo detalhar tais conclusões, bem como apresentar propostas e alternativas com vistas à viabilização do processo de avaliação da educação superior no Brasil.

O seminário realizado em Brasília

Intitulado “Erros e Acertos da Avaliação Educacional no Brasil”, o seminário foi realizado somente para convidados. Ou seja, não foi um evento aberto, já que o objetivo era trazer à discussão pessoas de notório conhecimento na matéria. Participaram do seminário

cerca de 60 pessoas e as discussões foram travadas em torno de temas apresentados e debatidos pelos seguintes palestrantes:

Olhares sobre os sistemas de avaliação no mundo em geral e sobre o modelo brasileiro em particular

Robert Verhein – Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e membro da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes)

Roberto Leal Lobo e Silva Filho – Diretor do Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Tecnologia e ex-Reitor da Universidade de São Paulo

Avaliação do ensino superior e limites da atuação do Poder Público

Gustavo Fagundes – Consultor jurídico do Instituto Latino Americano de Planejamento Educacional (Ilape) e da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES)

José Roberto Covac – Sócio da Covac Sociedade de Advogados e consultor jurídico da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) e do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp)

Júlio César da Silva – Presidente do Centro de Implementação de Projetos Inovadores em Educação (Cimpro) e Conselheiro da Fundação de Apoio ao Cefet/RJ (Funcet/RJ)

Análise crítica do modelo brasileiro de avaliação tendo como referência os princípios do Sinaes e o uso da avaliação para a regulação

José Carlos Rothen – Professor da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Celso da Costa Frauches – Diretor do Instituto Latino Americano de Planejamento Educacional (Ilape) e consultor da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES)

Desconstrução das fórmulas do IGC e do CPC e demonstração da inconsistência dos índices no processo de avaliação

Rodrigo Capelato – Diretor Executivo do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp)

Thiago Miguel Sabino de Pereira Leitão – Consultor da Unesco e ex-estatístico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)

Sérgio Fiuza de Mello Mendes – Vice-Reitor do Centro Universitário do Estado do Pará (Cesupa)

É possível avaliar a aprendizagem com o “modelo Enade”?

Leandro Russovski Tessler – Coordenador de Relações Internacionais da Universidade de Campinas (Unicamp)

Márcia Regina F. de Brito – Professora Titular da Universidade de Campinas (Unicamp) e ex-membro da Comissão de Elaboração do Enade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)

Como pode ser visto, a organização do evento buscou mesclar especialistas de diferentes vinculações, bem como trouxe pessoas que efetivamente participaram da implantação do sistema atual de avaliação da educação superior, em diferentes momentos. Este documento foi construído a partir das apresentações e textos elaborados por essas pessoas.

O afastamento conceitual do Sinaes

As novidades que não foram seguidas

Quando a Lei nº 10.861 foi promulgada, em 14 de abril de 2004, as novidades por ela trazidas foram celebradas por muitos. Dizia-se à época que o sistema anterior, baseado no “Provão” (Exame Nacional de Cursos, ENC), era inadequado, pois induzia à formação de *rankings* e à avaliação parcial das IES, com base apenas no resultado de um exame.

Ainda que houvesse certa incongruência nesse argumento, já que as visitas *in loco* e os formulários eletrônicos do Inep já faziam parte do sistema de avaliação, o novo sistema (Sinaes) trazia algumas novidades importantes com relação ao anterior:

- I. Respeito à diversidade das diferentes organizações acadêmicas;
- II. Múltiplos olhares sobre o processo de avaliação;
- III. Autoavaliação institucional e de cursos;
- IV. Ênfase na avaliação institucional e não na de cursos;
- V. Avaliação como subsídio para políticas públicas;
- VI. Análise do valor agregado a partir do desempenho do ingressante;
- VII. Inclusão de questões de formação geral na prova do aluno.

Todavia, tais conceitos foram sendo gradativamente abandonados, havendo o retorno quase total ao modelo anterior, duramente criticado, conforme será descrito a seguir.

I. Respeito à diversidade das diferentes organizações acadêmicas

Quando foi sancionada, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação previa:

Art.3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; [...]

Já a Lei do Sinaes (10.861/2004) afirma:

Art.1º [...]

§1º. O Sinaes tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior [...] por meio [...] do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

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

III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;

Art.3º.[...]

§1º Na avaliação das instituições, as dimensões listadas no caput deste artigo serão consideradas de modo a respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas [...].

Apesar do que está claramente estabelecido nos dispositivos legais acima, as instituições são todas avaliadas da mesma forma, utilizando os mesmos critérios de qualidade, sejam elas faculdades, centros universitários ou universidades. Não há um único dispositivo que permita a diferenciação no processo de avaliação, considerando a organização acadêmica da instituição. Quando o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC) foram criados, não foi prevista essa diferenciação. Os instrumentos de avaliação *in loco* elaborados pelo Inep, a partir das diretrizes da Conaes, também incorrem no mesmo erro. Todos são avaliados com a mesma régua, independente de sua missão e de seu papel no sistema nacional de educação superior.

A política de uma única métrica não está em sintonia com as duas questões básicas no planejamento e no desenvolvimento de qualquer processo avaliativo:

- (a) estabelecer os patamares de qualidade válidos para o sistema sob avaliação;
- (b) utilizar uma metodologia de avaliação que possibilite identificar adequadamente a existência da mencionada qualidade.

Assim, considerar que os patamares de qualidade são os mesmos, em contextos tão diversos, é, minimamente, encarar a avaliação como um processo punitivo em lugar de construtivo e indicativo de políticas públicas para a melhoria e o desenvolvimento da educação no País.

II. Múltiplos olhares sobre o processo de avaliação

Uma das grandes críticas que existia ao modelo anterior de avaliação era a centralidade dos *rankings*. Dizia-se que o *ranking* do Provão era uma simplificação equivocada de um processo que seria muito mais complexo e, portanto, deveria ser feito sob várias óticas. Em outras palavras, uma instituição não poderia simplesmente ser a média de seus cursos, sem considerar a articulação de suas políticas e estratégias institucionais.

A criação do IGC, em setembro de 2008, todavia, jogou por terra esse conceito. O índice passou a ser a média ponderada dos

curso e os *rankings* voltaram a aparecer na imprensa, alardeando uma pretensa qualidade dos cursos em função de um indicador de composição questionável. Os demais componentes do Sinaes, como a autoavaliação e as avaliações *in loco* jamais foram divulgados pelo MEC junto à imprensa. Além disso, as avaliações de curso, após serem realizadas, jamais substituíram o CPC, como estava previsto. Vale ressaltar, ainda, que o referido índice nunca foi aprovado pela Conaes.

III. Autoavaliação institucional e de cursos

A autoavaliação é um processo que foi concebido para que o corpo social da instituição fosse capaz de, por si próprio, identificar suas forças e fraquezas. Quando implementado de forma sincera e genuína, por meio de um projeto consoante com a base teórica e metodológica da avaliação, seria um passo importante no planejamento do crescimento sustentável da instituição. Todavia, ao desprezar o papel central da autoavaliação nos processos de avaliação externa e vincular essa autoanálise à abordagem punitiva dos processos regulatórios, o MEC provocou/estimulou o natural recolhimento dessa iniciativa por parte das instituições.

O temor de uma retaliação regulatória fez com que inúmeras instituições transformassem aquilo que seria fértil momento de autoconhecimento num procedimento superficial e burocrático – um procedimento que, muitas vezes, serviu apenas para ocultar os verdadeiros pontos fracos da instituição.

Além disso, a própria avaliação *in loco* acabou por relegar a segundo plano o processo de autoavaliação. Presos a um formulário e impedidos de emitir qualquer opinião, os avaliadores transformaram o que seria um rico processo de diálogo a partir da autoavaliação numa simples “inspeção de conformidade” em relação a padrões regulatórios.

Em boa parte dos países, a visita *in loco* da equipe responsável pela avaliação externa é o momento da homologação do processo autoavaliativo, ou seja, da constatação da capacidade das instituições olharem para si mesmas e utilizarem os resultados desse processo para propor diretrizes e planos de melhoria contínua das práticas institucionais. Dentro desse pressuposto, o mais importante em uma avaliação é identificar a capacidade de a instituição se autoanalisar para corrigir seus rumos, ou seja, a capacidade de planejar e se desenvolver utilizando os subsídios fornecidos pelos resultados da autoavaliação. Lamentavelmente, houve um afastamento dessa concepção nos instrumentos de avaliação e nas orientações que são passadas aos avaliadores.

Assim, a avaliação externa deixou de ser formativa e passou a ser regulatória, enquanto que a autoavaliação – feita por instituições temerosas de punições – tornou-se superficial num primeiro momento e, posteriormente, simplesmente passou a ser ignorada pelo próprio MEC.

IV. Ênfase na avaliação institucional e não na de cursos

A avaliação institucional foi originalmente concebida para ser momento privilegiado, em que a instituição seria revisitada como um todo, inclusive seus cursos. Desse modo, a própria avaliação de cursos deveria ocorrer durante o processo de avaliação institucional. Em avaliação, a soma das partes (cursos) não é igual ao todo (instituição) e a diferença reside justamente no contexto institucional, responsável pelo grau de inserção do curso na instituição. Esse contexto deve assegurar a consistência da estrutura organizacional e administrativa de modo a possibilitar um funcionamento afinado da instituição com seus cursos. Sem essa avaliação contextualizada na instituição perde-se a visão, extremamente importante, do desdobramento das diretrizes e políticas institucionais no âmbito dos cursos.

Se as avaliações estivessem sendo feitas dessa forma, não haveria a necessidade de serem visitados os cursos de forma individual, algo inviável num cenário de quase 30 mil cursos de graduação oferecidos no Brasil – número que irá crescer, se se quiser atingir a meta estabelecida no Plano Nacional de Educação. Tampouco teria havido a necessidade de ser criado um arranjo matemático como o CPC, o qual, além de eliminar um rico momento de interlocução, acabou tendo seu uso original distorcido para ações punitivas.

V. Avaliação como subsídio para políticas públicas

A Lei do Sinaes trouxe a proposta maior de avaliar para melhorar. O próprio art. 6º, que instituiu a Conaes, estabelece como uma das suas atribuições:

Art. 6º.[...]

III – formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação.

Fica claro, assim, o caráter formativo e construtivo da Lei do Sinaes, cuja essência seria utilizar os resultados para projetar planos, programas, projetos e ações de melhoria contínua da educação no País. Todavia, a avaliação se afastou muito do seu uso como fonte de subsídios para a proposição de políticas de alavancagem da educação superior, ficando seus resultados restritos ao âmbito das instituições avaliadas. A prática avaliativa realizada vem revelando o uso dos resultados unicamente para a regulação e a supervisão. Embora necessárias, essas não podem ser as únicas ações. Urge que a riqueza das informações decorrentes da enorme quantidade de avaliações realizadas seja analisada e sistematizada para subsidiar a proposição de políticas e planos de fortalecimento, inovação e melhoria da educação superior, em atenção aos distintos cenários geopolíticos e sociais que caracterizam a diversidade do Brasil.

VI. Análise do valor agregado a partir do desempenho do ingressante

A ideia de incluir características do ingressante no processo de avaliação da educação superior fazia todo sentido. Afinal, não se pode comparar o desempenho de alunos que participaram de um rigoroso processo seletivo com aqueles de instituições onde não ocorre esse filtro. Por exemplo, instituições que possuem vestibulares com disputas de 20 candidatos por vaga recebem os 5% melhores alunos e deixam de fora os restantes 95%. Essa é uma elite do alunado que certamente terá um desempenho melhor, mas não necessariamente por mérito da instituição.

Todavia, à semelhança dos demais itens aqui apresentados, essa ideia original se perdeu. Logo de saída, a nota do Enade foi concebida como o resultado da soma da nota do ingressante com a nota do concluinte, o que obviamente era um equívoco matemático. Afinal, se uma instituição tem ingressantes com nota 5 e concluintes nota 3, a soma será 8, a mesma nota de uma instituição com ingressantes que tiram 3 e concluintes que obtêm 5. Embora as notas finais sejam iguais, obviamente, são instituições completamente distintas, visto que uma piorou o desempenho de seus alunos e a outra o melhorou. Se as notas fossem 4 para ingressantes e 4 para concluintes, a soma também seria 8, mas, nesse caso, teríamos uma instituição que não conseguiu agregar qualquer melhoria ao desempenho de seus alunos.

Posteriormente, o conceito do Enade acabou por desconsiderar a nota do ingressante, sendo expresso apenas pelo desempenho do concluinte. O equívoco voltou com o CPC, ou seja, notas de ingressantes e de concluintes voltaram a ser somadas¹. Ora, se a ideia é medir o desenvolvimento do alunado, o certo seria subtrair ou dividir, jamais somar. A soma beneficia as instituições que recebem melhores alunos, não aquelas que conseguem um efeito transformador.

O IDD como medida de valor agregado

Uma tentativa de contornar o problema foi a criação do Índice de Diferença de Desempenho (IDD). O índice basicamente compara a nota média dos concluintes de uma determinada instituição (valor observado) com a nota média dos concluintes de um conjunto de instituições “semelhantes” (valor esperado). A fórmula considera como “semelhantes” as instituições que se aproximam em determinados parâmetros, tais como o desempenho dos ingressantes e a escolaridade dos pais².

Da forma como foi concebido, porém, o IDD não é uma forma de se medir o valor agregado. Ao contrário do que pensa a maioria

¹ A partir de 2011, o MEC anunciou que ingressantes não fariam mais a prova e que a nota do ENEM seria usada como parâmetro para o ingressante. Não está claro, porém, como será feito esse cálculo e o que será feito no caso de alunos que não realizaram ENEM, por não ser um exame obrigatório para os concluintes do ensino médio

² Vale destacar que o cálculo do IDD não pode ser repetido por analistas independentes, pois alguns parâmetros não estão disponíveis para consulta pública, como é o caso da escolaridade dos pais

das pessoas, ele não compara a nota do concluinte com a nota do ingressante. É somente um outro tipo de *ranking* da nota do concluinte.

Além disso, nos casos em que não é possível calcular o IDD (devido a questões de amostragem), o MEC adotou o critério de substituí-lo pela nota do Enade dos concluintes. Em 2010, por exemplo, cerca de 15% dos cursos avaliados não tinham IDD, o qual foi substituído pelo Enade no cálculo do CPC.

Com tudo isso, o IDD possui alto grau de correlação estatística com a nota do Enade do concluinte. Não é à toa que nenhuma instituição que teve Enade igual a 5 apresentou IDD igual a 1. Na outra ponta, nenhuma instituição que teve Enade igual a 1 apresentou IDD igual a 5. Conclui-se, assim, que o IDD não traz nenhuma informação nova, apenas repete o observado na nota do Enade, ou seja, é somente outra métrica de um mesmo fenômeno.

VII. Inclusão de questões de formação geral na prova do aluno

A Lei do Sinaes introduziu o seguinte conceito:

Art. 5º [...]

§ 1º O Enade aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares [...] e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão (grifo nosso), ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

Com isso, surgiu a prova de “Formação Geral”. Todavia, esse conceito permitiu diferentes tipos de interpretação do que seria a “realidade brasileira e mundial”. Se não existem diretrizes curriculares para orientar a prova específica de todos os cursos, que dirá o tema “Formação Geral”, desprovido de uma matriz de referência. Essa subjetividade deu margem ao afastamento de sua concepção original, holística, dando espaço à manipulação política, com questões como:

Quando o presidente Luís Inácio Lula da Silva afirmou que a crise financeira mundial era um tsunami no exterior, mas no Brasil, seria uma “marolinha”, vários veículos da mídia criticaram a fala presidencial. Agora é a imprensa internacional que lembra e confirma a previsão de Lula. Considerando a realidade atual da economia, no exterior e no Brasil, é CORRETO afirmar que houve, por parte dos críticos:

- A) Atitude preconceituosa*
- B) Irresponsabilidade
- C) Livre exercício da crítica
- D) Manipulação política da mídia
- E) Prejulgamento

Além desse exemplo, questões ditas de Formação Geral passaram a induzir a equívocos no entendimento do processo de avaliação institucional, como ilustra esse enunciado dessa questão do Enade de 2009:

O Ministério da Educação (MEC) criou o Índice Geral de Cursos – IGC, que é o resultado das notas atribuídas a cada instituição de Ensino

(* Resposta correta)

Superior pelo MEC, considerando-se a qualidade dos cursos de graduação de cada uma delas. O IGC tem como função orientar o público sobre a qualidade do ensino oferecido em cada instituição (grifo nosso).

Ora, o IGC não pode orientar o público sobre a qualidade do ensino oferecido em cada instituição. Ele não foi concebido com esse fim e esse seria o papel do Sinaes, não do IGC.

Inconsistências técnicas do CPC e do IGC

Não haveria grandes problemas técnicos se o CPC e o IGC fossem utilizados com o propósito para o qual foram originalmente concebidos, qual seja, ser um critério de triagem, para reduzir a quantidade de visitas *in loco* pelo Inep. Todavia, quando o CPC e o IGC assumem outro papel, praticamente substituindo o processo de avaliação previsto na Lei do Sinaes, as suas inconsistências técnicas tornam-se evidentes:

1. É um equívoco incluir a nota do ingressante como parâmetro da qualidade da instituição, já que essa não é uma variável dependente. Por exemplo, mesmo que uma determinada instituição de uma pequena cidade do interior receba os melhores alunos da cidade, esses não serão melhores que a elite de egressos do ensino médio de uma grande capital. Não há nada que essa instituição possa fazer em seu projeto pedagógico, em seu corpo docente ou em suas instalações para mudar essa realidade.

2. Na contagem da porcentagem de mestres, os docentes que são doutores são contabilizados também como mestres, partindo-se da premissa que fizeram o mestrado antes do doutorado, o que nem sempre é verdade. Assim, há um duplo equívoco nessa conduta: nem todo doutor é mestre e doutores entram na composição do CPC duas vezes (na porcentagem de mestres e na de doutores).
3. Considerar a opinião do aluno sobre planos de ensino como sinônimo da qualidade do projeto e das políticas pedagógicas da instituição é uma simplificação grosseira. O mesmo vale para a infraestrutura: não é correto considerar somente a opinião do aluno em relação aos equipamentos dos laboratórios como resumo de todos os investimentos feitos pelas instituições em suas instalações.
4. A maioria das instituições do Brasil não possui programas de mestrado e doutorado. Incluir, assim, as notas das avaliações da CAPES no cálculo do IGC induz a uma distorção de amostragem, já que apenas algumas instituições passam por esse tipo de avaliação.
5. O IGC considera os resultados dos últimos 3 anos. Assim, mesmo que uma instituição tenha realizado substanciais melhorias no último ano, seu índice continuará a carregar notas anteriores, por pelo menos 2 anos.
6. Ainda pelo motivo apresentado no item anterior, instituições focadas numa determinada área do saber não têm a

possibilidade de alterar anualmente seu IGC, já que seus cursos passam por avaliação ao mesmo tempo, a cada 3 anos.

7. Nos casos em que uma instituição tenha apenas um curso, o IGC se confunde com o CPC.
8. Cursos novos, ainda sem concluintes, não são computados no IGC. Assim, IES com vários cursos, mas com apenas um deles sendo avaliado, terão um índice que não expressa necessariamente sua condição. Esse, inclusive, foi um dos motivos que levou o MEC a renomear o IGC para Índice Geral de Cursos Avaliados, (IGCA) quando da republicação da Portaria Normativa 40/2007, em dezembro de 2010 (Art. 11-A).
9. O CPC e o IGC não são indicadores absolutos, são relativos. Ou seja, os resultados passam por um tratamento estatístico de forma que a maior nota corresponde a 5 e a menor a 1. As demais são proporcionalmente distribuídas entre esses dois extremos. Assim, a nota 5 atribuída a um curso não significa que seja boa, ou acima de um determinado patamar. Significa apenas que foi a maior na amostragem total. Da mesma forma, a nota 1 atribuída não significa que seja ruim, ou abaixo de um determinado patamar. Significa apenas que foi a menor de um grupo. Em outras palavras, os resultados não são nem bons, nem ruins. São apenas melhores ou piores.
10. Outro ponto relacionado com a normalização estatística por que passam os dados que compõem o CPC e o IGC é o fato de cursos distintos terem comportamentos distintos. Por

exemplo, em cursos de Engenharia, a porcentagem média de docentes em tempo parcial/integral é significativamente maior do que ocorre em cursos de Gastronomia. Não há, entretanto, justificativa em termos de regulação de ser exigido mais dos cursos de Engenharia do que dos de Gastronomia.

O que se conclui é que o principal problema com relação os índices CPC e IGC está no uso que deles tem sido feito. Enquanto ficaram para uso interno do Inep, para fins de triagem e de análise de tendências, não havia nada que desaconselhasse seu uso. Todavia, a partir do momento que passaram a ser usados para fins regulatórios, suas características se transformaram em inconsistências técnicas para tal fim.

A origem das inconsistências

Parte dessas inconsistências decorre da lógica pensada quando da concepção do CPC, qual seja, escolher apenas variáveis que tenham historicamente demonstrado correlação significativa com uma determinada variável dependente. Na realidade, essa lógica é um sofisma estatístico.

É óbvio, por exemplo, que a porcentagem de doutores possui alta correlação com o desempenho dos concluintes. Mas isso não permite concluir que há uma relação de causa e efeito. Tal conclusão só poderia ser tirada se todas as demais variáveis envolvidas fossem as mesmas. Na pesquisa científica, é preciso que o grupo controle e

o grupo experimental sejam exatamente iguais, exceto pela variável que está sendo objeto de estudo. Isso não ocorre no exemplo em questão. Se por um lado é fato que universidades possuem mais doutores, por outro lado é notório que recebem melhores alunos, por causa de seu vestibular mais disputado, quando comparadas com instituições não universitárias, de forma geral. Também há a questão do turno: alunos que estudam de dia e não trabalham (maioria dos originários das universidades públicas) certamente têm mais condições de desempenhar com mais eficiência na prova do Enade, quando confrontados com alunos que trabalham de dia e estudam à noite (maioria dos originários do setor privado). Os grupos, assim, não são comparáveis.

Seria o mesmo que dizer que carros com ar condicionado são mais velozes. De fato, se for comparada a média das velocidades de carros com ar condicionado com a daqueles sem ar, possivelmente a primeira será estatisticamente maior. Então, por essa lógica, bastaria instalar ar condicionado em todos os carros que eles passariam a ser mais velozes. Todavia, sabe-se que carros com ar normalmente são mais caros e possuem motores mais potentes. Essa é a razão de sua maior velocidade, não o ar condicionado. O entendimento desse ponto é o que diferencia uma abordagem científica holística de uma análise estatística descontextualizada.

Além do mais, se fosse realmente correto adotar, como critério para a escolha das variáveis que compõem a fórmula do CPC, a correlação que possuem com uma determinada variável dependente, bastaria então usar a própria variável dependente. Ou seja, não

haveria a necessidade de usar outras variáveis que vão apenas repetir o mesmo comportamento da variável dependente.

As consequências

Na busca de uma solução para enfrentar a dimensão do sistema nacional de avaliação, em vez de simplificá-lo, o MEC preferiu criar uma alternativa matemática, colocando de lado o Sinaes. A alternativa matemática, por sua vez, assumiu tal grau de complexidade que se tornou tema de cursos, palestras e conferências, bem como espaço de trabalho para consultorias especializadas, posto que a maioria das instituições, simplesmente, não consegue mergulhar no seu oceano de fórmulas.

A ausência de políticas positivas para a melhoria da qualidade acadêmica e o foco exclusivo nas punições criou nas instituições toda uma sorte de posturas defensivas. Ganharam as manchetes dos jornais notícias veiculando a possibilidade de algumas instituições estarem a caminhar por trilhas escusas, maquiando os resultados por meio de práticas questionáveis.

Obviamente, esse não é o caminho a ser seguido, mas a consequência mais grave não é essa, que, se ocorre, é pontual. O problema maior é que muitas instituições passaram a se dedicar a complexas ginásticas matemáticas visando, dentro da regularidade, melhorar suas notas nesses conceitos, muito mais do que se debruçar em suas políticas pedagógicas e processos educacionais.

Aspectos legais

A gradativa perda do rigor formal

Ao longo dos anos, tem sido observada uma decrescente preocupação com o formalismo legal por parte do MEC. O que antes seguia o procedimento formal sob o aspecto legal, gradativamente foi perdendo esse cuidado.

Até o ano de 2004, as políticas educacionais importantes eram pauta do Congresso Nacional e tomavam corpo na forma de leis. Assim foi com a Lei nº 9.394, de 1996 (LDB), a Lei nº 10.861, de 2004 (Sinaes) e a Lei nº 10.891 (ProUni). Todavia, a partir de 2004, praticamente, não houve mais temas importantes ligados à avaliação da educação superior tratados na forma de lei.

Nota-se que, depois de 2004, as matérias deixaram de ir ao Congresso Nacional e passaram a ser publicadas diretamente pela Presidência da República por meio de decretos. Em 2005, foram dois decretos importantes: 5.622 (que regulamenta a educação a distância) e o 5.626 (que torna obrigatória a oferta de Libras). Em 2006, foi o 5.773, importante marco nos processos de avaliação e regulação.

Os decretos, por sua vez, também perderam importância. Os assuntos deixaram de ser enviados ao Gabinete da Presidência e passaram a ser despachados no âmbito do próprio MEC. Desde 2006, praticamente não houve mais decretos presidenciais sobre o

assunto. Surgiu a geração das portarias. Veio a Portaria nº 147, em 2007 (criação do NDE em cursos de Medicina e Direito), a Portaria nº 40, em 2007 (e-MEC, avaliação, regulação, etc.) e a Portaria nº 12, em 2008 (criando o IGC), entre outras.

A partir de 2009, todavia, mesmo as portaria deixaram de ser publicadas. Começaram a aparecer as chamadas “notas técnicas” com o poder de instrumentos normativos. Em outubro de 2009, por exemplo, o Inep publicou uma nota técnica que definia as consequências do CPC na renovação dos reconhecimentos de cursos. Mais grave ainda foi o fato de essas notas técnicas serem publicadas no *site* do Inep sem a preocupação com o rigor formal – muitas delas saíram sem data e sem timbre (vide critérios para cálculo do Enade, CPC e IGC).

A ilegalidade do CPC e do IGC

Um dos exemplos mais gritantes da falta de preocupação formal é o caso do CPC e do IGC. Quando a Portaria nº 40 foi publicada, em 12/12/2007, dizia o artigo 35:

Art.35. Superada a fase de análise documental, o Processo no Inep se iniciará com a atribuição de conceito preliminar (grifo nosso), gerado a partir de informações lançadas por instituições ou cursos no Censo da Educação Superior, nos resultados do Exame Nacional de Estudantes (Enade) e nos cadastros próprios do Inep.

§1º. Caso o conceito preliminar seja satisfatório, nos casos de renovação de reconhecimento, a partir dos parâmetros estabelecidos pela Conaes, poderá ser dispensada a realização da avaliação *in loco*.

É um equívoco, assim, dizer que o CPC foi criado pela Portaria nº 40. É importante notar que a expressão aparece de forma genérica, em letras minúsculas. Desse modo, o conceito preliminar a que o dispositivo acima se refere deveria ser algo interno no próprio Inep, para dispensar a visita *in loco* em alguns casos, aliviando a carga de trabalho do Instituto. O próprio cálculo do CPC era desconhecido de todos, sua metodologia só veio a público quase um ano depois, em agosto de 2008, mediante uma nota técnica do Inep.

Ainda que seja polêmico afirmar que a Portaria nº 40/2007 tenha tido a intenção de criar o CPC, o artigo 35 foi referenciado em agosto de 2008, na Portaria Normativa nº 4, que regulamentou a aplicação do CPC na dispensa das visitas *in loco*. Um mês depois, em setembro de 2008, a Portaria Normativa nº 12 criou formalmente o IGC (detalhe: os resultados do IGC de 2007 foram divulgados antes do instrumento legal que o criou, em 2008).

A “gota d’água” que demonstra a falta de preocupação formal com o aspecto legal ocorreu em dezembro de 2010, com a Portaria nº 23, que reformulou a Portaria nº 40 e revogou o seu art. 35, exatamente aquele que, polêmico ou não, criou o CPC. Ou seja, hoje, se o fio da meada for puxado, não será encontrada base legal que sustente a existência do CPC e, por consequência, do IGC.

De qualquer forma, ainda que não tivesse havido esse deslize por parte do MEC e uma portaria tivesse formalmente criado o CPC, isso caracterizaria um conflito, pois uma portaria não pode ser contrária ou ter preponderância sobre uma lei, no caso a Lei do Sinaes, a qual determina:

Art.2º[...]

Parágrafo Único. Os resultados da avaliação referida no caput deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior [...].

Ou seja, claro está que os processos regulatórios devem ser baseados no processo de avaliação do Sinaes, não no CPC.

Há também a questão do princípio da proporcionalidade, ou seja, uma instituição não pode ser avaliada por apenas alguns de seus cursos. Com base nos fundamentos acima, o Tribunal Regional Federal da 5ª Região já decidiu:

[...] A aferição do Índice Geral dos Cursos (IGC) de uma Instituição de Ensino Superior e a consequente divulgação desta avaliação, todavia, efetivadas com base no CPC (Conceito Preliminar de Curso) atribuído a um único curso avaliado da referida Instituição de Ensino Superior, desatenderam os princípios constitucionais da proporcionalidade e da igualdade, além de ter contrariado o disposto no inciso III do artigo 2º da Lei 10.861, de 14.04.2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. [...] Presentes os pressupostos da antecipação de tutela, é de deferir-se a execução imediata das cominações relativas à obrigação de fazer. APELAÇÃO CÍVEL 476156 - PE (2008.83.00.016727-6). Justiça Federal no Distrito Federal (processo de n.º 62307-92.2009.4.01.3400).

A referida decisão não foi isolada, ganhando força em vários outros estados no sentido de que o MEC publicasse portaria excluindo os IGCs de várias IES. Tornou-se comum encontrar nas listas do CPC divulgadas pelo MEC a expressão *sub judice* em algumas instituições.

Até mesmo sob o aspecto publicitário, julgou o Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (Conar) como indevida a forma com que o MEC vem divulgando o CPC e IGC:

[...] do ponto de vista publicitário e em tema relacionado aos princípios éticos defendidos pelo Conar, o anunciante (MEC) divulgou índice de IES com base na avaliação obtida em parte de seus cursos, mas não na totalidade de seus cursos e isso não fica evidente na divulgação do IGC apregoada na referida peça publicitária.

Medidas cautelares

A partir de 2011, o MEC passou a aplicar sanções às instituições com notas 1 ou 2 no CPC. Inicialmente houve suspensão do financiamento estudantil (FIES) para os cursos com CPC 1 ou 2, os quais só poderiam recuperar o financiamento caso obtivessem um conceito, mínimo, 3 nas subseqüentes visitas *in loco* das comissões. Posteriormente, o MEC determinou a redução de vagas em cursos com CPC 1 ou 2, tanto em faculdades, quanto em instituições universitárias (universidades e centros universitários).

Sob o argumento de que tais procedimentos estariam sendo adotados à guisa de “medidas cautelares”, diante de suposto risco iminente, as sanções foram aplicadas sem a instauração de processo administrativo e o direito ao contraditório.

A Lei 9.784/1999 prevê que:

[...] em caso de risco iminente, a Administração Pública poderá motivadamente adotar providências acauteladoras sem a prévia manifestação do interessado.

Todavia, vale destacar que o CPC é calculado com base em uma prova realizada usualmente quase 2 anos antes da sua divulgação. Assim, como pode ser “iminente” um risco que está sendo estimado a partir de um dado tão defasado?

Além do mais, a medida somente pode ser aplicada quando não houver norma processual específica, não se admitindo sua utilização para alterar ou ampliar as hipóteses já previstas para o caso dos processos regulatórios e de supervisão. Mas há farta previsão nas normas legais quanto aos procedimentos em caso do não cumprimento das premissas de qualidade. Diz a Lei do Sinaes (10.861):

Art.10 [...]

§3º. As penalidades previstas neste artigo serão aplicadas pelo órgão do Ministério da Educação responsável pela regulação e supervisão da educação superior, ouvida a Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, em processo administrativo próprio, ficando assegurado o direito de ampla defesa e do contraditório (grifo nosso).

Além disso, a figura da medida cautelar está prevista nos dispositivos legais, mas somente após a instauração de protocolo de compromisso, como no §2º, art.63 do Decreto nº 5.773/2006:

Art. 63. [...]

§2.º Na vigência de protocolo de compromisso (grifo nosso), poderá ser aplicada a medida prevista no art. 11, §3º, motivadamente, desde que, no caso específico, a medida de cautela se revele necessária para evitar prejuízo aos alunos.

Também no §4º, art.36 da Portaria Normativa 40/2007:

Art.36 [...]

§4º. Na vigência de protocolo de compromisso (grifo nosso) poderá ser suspensa, cautelarmente, a admissão de novos alunos, dependendo da gravidade das deficiências, nos termos do art.61,§2º, do Decreto nº 5.773,de 2006, a fim de evitar prejuízo aos alunos.

No caso das instituições universitárias (universidades e centros universitários) a medida cautelar confronta ainda o princípio de que um órgão da Administração (no caso, a Seres) não pode decidir sobre matérias que são da competência de colegiados maiores (no caso, o CNE). Diz a Medida Provisória nº 2.216-37, de 31 de agosto de 2001, que evidencia as atribuições do CNE :

Art.9º[...]

§ 2º São atribuições da Câmara de Educação Superior: (Redação dada pela Lei nº 9.131, de 1995)

[...]

e) deliberar sobre a autorização, o credenciamento e o credenciamento periódico de instituições de educação superior, inclusive de universidades, com base em relatórios e avaliações apresentados pelo Ministério da Educação e do Desporto.

As punições aplicadas pelo MEC com base no CPC e IGC têm sido amplamente noticiadas pela imprensa, o que tem causado danos irreparáveis à imagem das instituições afetadas. Como na esfera administrativa não há mais diálogo sobre essa matéria, passaram as instituições a recorrer ao judiciário, dando origem a consistente jurisprudência que condena a prática adotada pelo MEC:

[...] A medida cautelar administrativa que, com fulcro no artigo 45 da Lei 9.784/99, impôs a redução das vagas é ilegal (grifo nosso), pois considerou, isoladamente, resultado do Conceito Preliminar de Curso - CPC, divulgado no final de 2010, com base no Enade de 2009, que é indicador estatístico simplificado e está defasado, não servindo como parâmetro para caracterizar o "risco de dano iminente," invocado pela autoridade administrativa para dispensar a prévia oitiva da parte interessada. A visita in loco é imprescindível e obrigatória (grifo nosso) para a avaliação dos cursos de graduação, nos termos do artigo 4º, § 1º, da Lei 10.861/04 - Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes [...]. Ante o exposto, presentes os requisitos legais, concedo a antecipação dos efeitos da tutela recursal para o fim de restabelecer as vagas originalmente autorizadas à agravante [...]. (TRF da 3ª Região, Agravo de Instrumento nº 0021525-33.2011.4.03.0000/SP, Relator Juiz Federal Convocado Cláudio Santos, Diário Eletrônico TRF 3ª Região, 04.08.2011, pág. 159).

Outro caso:

De fato, o art.40 da Portaria nº40 do Ministério da Educação é claro ao estabelecer que na vigência de protocolo de compromisso poderá ser suspensão, cautelarmente, a admissão de novos alunos, dependendo da gravidade das deficiências, nos termos do no art. 61, § 2º, do decreto nº 5.773, de 2006, a fim de evitar prejuízo aos alunos. Assim, a suspensão cautelar determinada pelo Secretário de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação não

obedeceu ao procedimento expressamente previsto (grifo nosso) na portaria mencionada. [...] Ante o exposto, defiro a antecipação dos efeitos da tutela [...]. Processo nº 2369-83.2011.01.3502, despacho exarado pela Justiça Federal em Anápolis, no Estado de Goiás.

Mais um caso recente:

Ressalte-se que, somente após a avaliação *in loco*, com emissão de CC ou CI insatisfatório, é que deverá ser celebrado o protocolo de compromisso e somente neste momento é que poderá a administração adotar medida cautelar no intuito de suspender a admissão de novos alunos, com o intuito de evitar prejuízos a eles.[...] Porém, a medida imposta no caso concreto tem aparência de penalidade, sendo, portanto, um ato ilegal (grifo nosso), na medida em que deixa de observar os procedimentos legais e regulamentares que o preveem, devendo, pois, ser rechaçado pelo Judiciário. Diante do exposto, concedo a segurança para, confirmando a liminar, anular o despacho nº 105, da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior-Seres. Processo nº 37758-47.2011.4.01.3400, 6ª Vara Federal do Distrito Federal.

E para concluir, outro exemplo:

[...] As medidas “cautelares” em questão não estão estribadas (grifo nosso) nas normas de regência (Decreto n. 5.773/2006, Lei n. 10.681/2004 e Portaria n. 40/2007). [...] No caso, ao que consta, o aludido protocolo (de compromisso) nem sequer chegou a ser firmado. [...] Nos termos em que declinada, a motivação não é apta a justificar a medida adotada – que, na verdade, não é tipicamente cautelar (grifo nosso) [...]. Defiro, pois, o pedido de antecipação da tutela recursal para suspender, em relação à impetrante, “os efeitos do despacho exarado pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), publicado no Diário Oficial da União (DOU). Processo n.º 0068203-63.2011.4.01.0000/DF, Tribunal Regional Federal da 1ª Região.

Descumprimento da Lei do Processo Administrativo

A necessidade de proteger os cidadãos do agigantamento do Poder Executivo, de assegurar a correta condução das atividades da Administração Pública e de salvaguardar seus direitos e garantias constitucionais foram os fundamentos que deram origem à Lei do Processo Administrativo (Lei 9.784/1999).

Todavia, dolosamente ou não, o Ministério da Educação demonstra frequentemente o descumprimento dos preceitos dessa Lei. Assim, as instituições de ensino são obrigadas, durante a tramitação de seus processos de avaliação e regulação, a se submeter ao que determina a Administração Pública, ao arrepio da lei, numa relação de forças desiguais.

Não resta dúvida, porém, de que os processos de avaliação e regulação devem tramitar à luz da Lei do Processo Administrativo, conforme previsto no Decreto 5.773/2006:

Art.10 [...]

§9º Todos os processos administrativos previstos neste Decreto observarão o disposto na Lei nº 9.784 (grifo nosso), de 29 de janeiro de 1999.

Todavia, na prática, não é o que ocorre. Um dos mais graves problemas é o reiterado descumprimento dos prazos previstos na Lei do Processo Administrativo:

Art.24.Inexistindo disposição específica, os atos do órgão ou autoridade responsável pelo processo e dos administrados que dele participem devem ser praticados no prazo de cinco dias (grifo nosso), salvo motivo de força maior.

Parágrafo único. O prazo previsto neste artigo pode ser dilatado até o dobro, mediante comprovada justificação.

Art.49.Concluída a instrução do processo administrativo, a Administração tem o prazo de até trinta dias (grifo nosso) para decidir, salvo prorrogação por igual período expressamente motivada.

O próprio MEC procurou desvincular os processos de avaliação e regulação à Lei do Processo Administrativo, mas teve provimento negado pelo judiciário:

A Administração Pública direta e indireta deve obediência aos princípios estabelecidos na Constituição Federal, art. 37, dentre os quais o da eficiência. A prática de atos processuais administrativos e respectiva decisão encontram limites nas disposições da Lei 9.784/99 (grifo nosso), sendo de cinco dias o prazo para a prática de atos e de trinta dias para a decisão. Aqueles prazos poderão ser prorrogados até o dobro, desde que justificadamente. Ultrapassado, sem justificativa plausível, o prazo para a decisão, deve ser concedida a ordem, eis que fere a razoabilidade permanecer o administrado sem resposta à postulação por tempo indeterminado. Vistos e relatados estes autos em que são partes as acima indicadas, decide a Egrégia 4ª Turma do Tribunal Regional Federal da 4ª Região, por unanimidade, negar provimento à remessa oficial, nos termos do relatório, votos e notas taquigráficas que ficam fazendo parte integrante do presente julgado. (TRF da 4ª Região, Reexame Necessário Cível nº 2009.72.00.009635-9/SC, 4ª Turma, Rel. Des. Federal Marga Inge Barth Tessler, v.u., 10.02.2010, DE – JF4ª Região, pág. 371).

Entretanto, tais prazos continuam sendo descumpridos. A autorização de um curso dificilmente ocorre em menos de 1 ano. O credenciamento de uma nova instituição ou para a oferta de educação a distância em um instituição já credenciada raramente sai antes de 2 anos. Há casos de processos que se arrastam por 3, 4 até 5 anos.

Outro ponto a ser destacado é o julgamento de processos em sessões fechadas, sem direito ao acompanhamento por representantes legais. Isso ocorre em órgãos como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA) e a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). Tal conduta, infundada e ilegal, colide frontalmente com os princípios fundamentais norteadores da atuação da Administração Pública e se configura em flagrante violação do princípio do processo legal, ensejando por parte das instituições a via judicial, com o acolhimento de sua demanda:

A Constituição Federal, no art.5, XV, assegura aos litigantes em processo judicial

ou administrativo, o direito ao contraditório e à ampla defesa, com os meios e recursos inerentes. Por sua vez, de há muito, vem-se reconhecendo o contraditório como um dos princípios basilares do Direito Administrativo, decorrência direta do princípio da legalidade. Tal reconhecimento foi ratificado com a edição da Lei nº 9.784/99 (grifo nosso), que expressamente o incluiu dentre os princípios da Administração Pública. A impetrante não teve acesso ao processo administrativo que resultou no parecer opinando pelo seu descredenciamento. A vista posterior do relatório ali emitido não convalida a eiva pela ausência de contraditório, remanescendo, de fato, a lesão

alegada. Segurança concedida. (STJ, 1ª Seção, Mandado de Segurança nº8.150-DF (2002/0005270-9), Rel. Min. Francisco Falcão, DJU Seção 1,29.11.2004, p. 217).

Outro caso que reforça a jurisprudência:

A Lei 9.784 (grifo nosso), que estabelece as regras do processo administrativo no âmbito federal, determina os requisitos das intimações, dentre eles a antecedência mínima de 3 (três) dias, em relação ao ato (art. 26, § 2º), exigindo-se, pois, não apenas a comunicação do ato ao interessado, mas também, que lhe seja conferido prazo razoável para o exercício de seu direito de defesa. Realizada a intimação a destempo e ausentes os interessados ao ato, aplica-se a cominação do § 5º do artigo 26 da Lei 9.784/99, que prevê a nulidade da intimação realizada sem observância aos preceitos da mencionada lei. Apelação provida. Sentença Reformada. (TRF da 1ª Região, 6ª Turma, Apelação em Mandado de Segurança nº 2004.42.00.000786-2/RR, Rel. Des. Federal Souza Prudente, DJU, Seção 2, 06.06.2005, p. 56).

Vale salientar também que o Estatuto da Advocacia e da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), aprovado pela Lei nº 8.906/94, assegura ao advogado fazer o uso da palavra em qualquer sessão, judicial ou administrativa, na qual esteja sendo apreciado processo no qual atue. Tal determinação levou o Judiciário ao seguinte entendimento:

[...] Por todo o exposto, concedo parcialmente a segurança para assegurar o direito dos advogados de usar da palavra, pela ordem, nas sessões de julgamento de recurso perante o Conselho Nacional de Educação, nos exatos termos do art. 70, inciso X, da Lei nº 8.906/94. Mandado de Segurança nº 0044194-22.2011.4.01.3400, pela MM 4ª Vara Federal de Brasília/DF.

Outras condutas que confrontam os princípios do processo administrativo podem ser citadas, tal como a recusa dos setores do protocolo em receber petições e documentos por parte das

instituições, alegando que toda tramitação dos assuntos da avaliação e regulação deve ser feita de forma eletrônica através do e-MEC. Entretanto, tal recusa não se sustenta, posto que o e-MEC não está preparado para receber todos os tipos de petições, tal como o aditamento de PDI, o aumento de vagas, a unificação de cursos numa mesma mantida e a criação de novo local de oferta de curso já autorizado.

Propostas

A avaliação para fins regulatórios

Em primeiro lugar, é preciso aprender com a experiência internacional, que separa nitidamente os processos de avaliação para fins regulatórios daqueles para fins de certificação da qualidade. Conceitualmente, a avaliação para fins regulatórios é um processo obrigatório a todas as instituições e consiste na verificação da adequação às normas. É, dessa forma, uma verificação de conformidade legal, produzindo um resultado do tipo “atende” ou “não atende”. Não cabe, assim, uma nota gradual de 1 a 5. Quando o assunto é a lei, não faz sentido a atribuição de notas. Nos Estados Unidos, por exemplo, esse processo é denominado de “licensure” e é atribuição de cada estado; toda instituição precisa obter seu “licensing” para poder oferecer cursos no estado.

Como se trata de um processo de conformidade, o instrumento de avaliação deveria ser algo bem mais simples, baseado apenas nos dispositivos legais existentes. Os avaliadores, assim, apenas

verificariam se a instituição ou curso atende aos requisitos legais. Com isso, instituições com diferentes tipos de organização (faculdades, centros universitários e universidades) seriam avaliadas por diferentes tipos de instrumentos, inclusive para os cursos, já que a lei difere as exigências conforme a tipologia.

A implantação de tal proposta possibilitaria abandonar a situação dúbia que hoje ocorre, na qual os instrumentos de avaliação são desenhados em conformidade com o que se exige de um processo desta natureza, mas, na prática, a aplicação desses instrumentos segue sistemáticas de atuação com características mais próximas de um processo de inspeção que de avaliação. Não é de se estranhar tal tendência em um sistema que utiliza a avaliação com fins de regulação e de supervisão.

Quanto à necessidade de visitas *in loco*, diante da dimensão do País, seria necessário inicialmente um novo mapeamento dos processos de regulação, os quais deveriam ser divididos em três categorias:

1. Início

Credenciamento de novas instituições

Transformação para centro universitário

Transformação para universidade

Credenciamento para a oferta de Educação a Distância (EAD)

Autorização de curso

Reconhecimento de curso

2. Alteração

Aumento no número de vagas autorizadas

Oferta de um mesmo curso em mais de um local

Mudança de endereço do local de oferta

Inclusão de novo polo de EAD para curso já autorizado

Transferência de manutenção

Unificação de mantidas

Unificação de cursos de uma mesma mantida

Extinção de curso/instituição

3. Manutenção

Renovação do reconhecimento de curso

Renovação do credenciamento institucional

Como pode ser visto, a lista é grande. Muitos desses processos não estão contidos atualmente no e-MEC e alguns sequer estão previstos pela legislação. É necessário, assim, um redesenho dos processos, com apoio de especialistas em gestão de projetos e processos para que os dispositivos legais em termos de qualidade acadêmica sejam assegurados, bem como os prazos previstos na Lei do Processo Administrativo.

A avaliação para fins de certificação

A certificação ou acreditação precisa ser olhada de outra forma. Novamente, voltando à experiência internacional, o “accreditation” é um processo totalmente distinto do “licensure”. Enquanto o licenciamento é obrigatório e consiste na avaliação da conformidade à lei, a acreditação é um processo voluntário e consiste na avaliação de quão próximo está uma instituição ou curso a um determinado conjunto de critérios. Assim, a acreditação, diferentemente do licenciamento, deve produzir notas e graduações. Ou seja, quanto mais próximos do padrão estabelecido estiverem a instituição ou o curso, maior nota obterão.

Como tais padrões de acreditação não são necessariamente o que está estipulado em lei (usualmente são mais rigorosos), a participação nesse processo deve ser sempre voluntária. Ou seja, por essa proposta, uma instituição pode funcionar sem a acreditação, mas não sem o licenciamento. A acreditação, assim, é um selo de qualidade, não um alvará de funcionamento. Assim funciona na maioria dos países.

Por exemplo, as universidades Harvard e de Stanford não possuem determinadas creditações, mas possuem o licenciamento. Consideram essas instituições que seu prestígio e sua tradição são suficientes e não necessitam de selos de qualidade, pois sua reputação basta. Mas não estão dispensadas, todavia, do alvará estadual.

Outro aspecto importante da acreditação é que na maioria dos países ela não é realizada pelo Governo. Cabe ao Governo o processo de licenciamento, mas não o de acreditação. Na maioria das vezes, a acreditação é feita por entidades independentes.

A acreditação, ainda, pode ser temática. Podem existir creditações institucionais, de um determinado curso ou mesmo de um determinado setor – por exemplo, a biblioteca. Há alguns exemplos de acreditação voluntária no Brasil, como é o caso da Associação Nacional de MBA (Anamba³) e o sistema Acreditação Regional de Cursos Universitários nos países do Mercosul (Arcu-Sul). Ainda que ambos sejam de alcance restrito a poucas instituições, tal modelo deve ser acompanhado e estimulado.

Entretanto, de forma mais ampla, não existe no Brasil o processo de acreditação na educação superior como um todo. O próprio MEC reconhece isso e exhibe em seu *site*:

A acreditação trata-se de se outorgar uma declaração de qualidade. Portanto o reconhecimento de um curso, como se faz no Brasil, não é uma acreditação, mas um ato regulatório, que apenas dá legitimidade ao curso, mas pouco diz a respeito de sua qualidade (Acreditação de Cursos no Sistema Arcu-Sul)⁴.

³ <http://anamba.com.br/site2/credenciamento>

⁴ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13454:acreditacao-de-cursos-no-sistema-arcu-sul&catid=323:orgaos-vinculados

Uma iniciativa que merece ser citada é o caso do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub). Não era ele um programa compulsório de avaliação, ou seja, as instituições não eram obrigadas a aderir, era um ato político/administrativo voluntário. Apresentado em 1993, o documento base do Paiub apresentava três objetivos básicos: (a) um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; (b) uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária; (c) um processo sistemático de prestação de contas à sociedade. Note-se que não constavam nos objetivos do programa aspectos de natureza regulatória. Além disso, era temático, participavam apenas universidades. Outras instituições, caso desejassem, deveriam criar seu próprio programa de acreditação – e não há nada de errado nisso.

A Lei do Sinaes buscou resgatar do Paiub o conceito de avaliação formativa como elemento essencial de um sistema que estabelecia vários olhares sobre as instituições, de modo a observar o processo educativo e seus resultados de uma forma integrada. Por outro lado, definiu que os resultados dessa avaliação constituiriam em referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior.

Não haveria problemas, em princípio, de utilizar-se a riqueza das informações decorrentes do cruzamento dos resultados gerados pela autoavaliação, avaliação externa e exame de desempenho dos estudantes como um dos elementos de suporte ao ato regulatório. O que se viu, entretanto, foi um afastamento do que preconizava a Lei do Sinaes, pois o desenho do sistema de avaliação foi desprezado e substituído pelo modelo reducionista que suporta a

regulação em apenas dois índices – CPC e IGC –, de composição e validade questionáveis.

Em um País de dimensões continentais como o Brasil, o volume de processos que tramita contribui para que os níveis burocráticos adotem soluções menos trabalhosas, valendo-se de “índices mágicos” como o CPC e o IGC para *ranquear* as Instituições de Educação Superior. Assim, é desprezado o conteúdo valioso contido nos relatórios das avaliações realizadas pelo Inep que, caso fosse analisado sistematicamente, poderia gerar informação confiável para a sociedade acerca da qualidade da educação superior praticada no país.

A saída viável, assim, é ter duas modalidades de avaliação distintas:

- A acreditação para tornar público o reconhecimento da qualidade das instituições;
- A avaliação com fins unicamente de regulação, baseada nos padrões regulatórios de entrada e permanência no sistema.

O Enade e o papel dos rankings

Submeter todos os alunos a uma prova, considerando a dimensão do Brasil, é uma conquista que não deve ser menosprezada, tanto no que se refere ao antigo Provão (ENC), quanto ao Enade. Há praticamente um consenso de que o Exame deve ser mantido e valorizado como um avanço que diferencia o Brasil de outros países nesse aspecto. Isso sem falar nos questionários preenchidos tanto por estudantes, quanto pelos coordenadores de curso, que

produzem informações valiosas para o planejamento de políticas públicas.

Todavia, há também um quase consenso de que o Exame precisa ser aprimorado, bem como o uso de seus resultados.

Há ajustes metodológicos a serem feitos, tal como o equilíbrio entre a dificuldade dos testes e a duração da prova, mas de forma geral há dois pontos fundamentais que necessitam ser considerados:

1. O estudante precisa ser responsabilizado. Da forma como está posto, os alunos não têm o compromisso de fazer a prova de forma consciente, e muitos a entregam em branco. Isso joga para a instituição todo peso para um envolvimento com seriedade no exame. É preciso que as IES sejam informadas pelo MEC das notas obtidas por seus alunos e que elas passem a constar dos seus históricos escolares, mesmo que apenas a título informativo. A simples publicação dessas notas trará os alunos à responsabilidade.
2. É preciso que o Conselho Nacional de Educação (CNE) elabore e aprove as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação que ainda não as possuem, inclusive para os cursos superiores de tecnologia, de forma que as provas de todos os cursos possuam um referencial para sua elaboração.

Os rankings educacionais

Rankings educacionais não são, por definição, coisas ruins. A sociedade cobra esse tipo de informação e em diversos países eles são uma realidade, sem haver prejuízo às políticas públicas

educacionais. Em muitos países, os *rankings* são feitos por entidades independentes, como é o caso do *The Times Higher Education World University Ranking* (Inglaterra), o *US News Ranking* (Estados Unidos) e o *Academic Ranking of World Universities* (China - Shanghai). Mesmo no Brasil, *rankings* independentes já se tornaram populares, como é o caso do Guia do Estudante, da Editora Abril.

Vale salientar, porém, que tais classificações são meramente informativas, a sociedade tem a liberdade de escolher qual *ranking* consultar e de utilizar seus resultados da forma que achar conveniente. Alguns *rankings*, como é o caso do de Shanghai, permitem inclusive que o cidadão defina os critérios que lhe fazem sentido, ou seja, as posições das instituições mudam conforme os interesses de quem faz a consulta.

É ingenuidade, dessa forma, acreditar que, após o MEC divulgar os resultados das avaliações, não serão elaborados e publicados *rankings* pela imprensa. O erro, todavia, está em como a informação é repassada à imprensa. O ICG e o CPC não têm como determinar as boas e más instituições, isso já foi discutido anteriormente neste documento.

Em outras palavras, o MEC pode e deve continuar divulgando os resultados das avaliações, mas não na forma de um indicador composto como o CPC. Ele deve divulgar apenas o resultado do Enade, pois é ele que expressa a performance acadêmica do concluinte. O IGC, por sua vez, deve ser a média ponderada dos Enades, não dos CPCs.

Além disso, deveria o MEC também divulgar, anualmente e no

mesmo momento da divulgação do Enade, os resultados das avaliações *in loco* dos cursos e das instituições, pois são elas que realmente expressam as variáveis de processo, e não o CPC, que procura fazê-lo, mas de forma equivocada.

Com a divulgação dessas duas listas (Enade e visitas *in loco*), a sociedade teria mais parâmetros a considerar. A imprensa, por sua vez, deveria ser melhor instruída em como repassar à sociedade essas informações.

Quanto ao uso dos *rankings* para a aplicação de sanções regulatórias, por tudo que foi aqui exposto, tanto no aspecto técnico quanto legal, é algo que precisa ser imediatamente abolido por parte do MEC.

Conclusões

A análise dos pontos relatados revela que o sistema de avaliação da educação superior, no Brasil, apresenta inconsistências técnicas, de inadequação legal, de morosidade e de inviabilidade sob o aspecto logístico.

Se nada for feito, a situação tende a se agravar. Com o crescimento do sistema, a quantidade de processos vai se acumular ainda mais nos órgãos da Administração Pública. A consolidação da jurisprudência, por sua vez, promete transformar a falta de diálogo do MEC com as instituições em uma guerra campal nos tribunais. A superação desse cenário depende da mudança de rumo baseada

em alguns princípios. Não se trata, todavia, de jogar fora o esforço dos processos de avaliação realizado até o momento. O Brasil conseguiu – isso precisa ser salientado – construir um sistema de avaliação da educação superior que se destaca no cenário internacional. Poucos países conseguem, por exemplo, aplicar uma prova para todos os alunos, de todos os cursos.

Trata-se, assim, de realizar alguns ajustes de rota, por meio de um diálogo franco e sincero, de forma a serem buscadas soluções para o cenário apresentado. Nesse sentido, com certeza não são os tribunais os melhores lugares para tal diálogo. As disputas judiciais que estão se acumulando são decorrentes do entendimento de que as instituições estão sendo lesadas pela conduta do MEC, mesmo entendimento que está sendo manifestado pelos juízes.

Seria muito proveitoso, assim, que fosse constituído um grupo de trabalho paritário (MEC e IES – públicas e privadas), com composição formalizada pelo Ministro da Educação, com pautas e prazos pré-estabelecidos para que haja a construção de um novo modelo de avaliação da educação superior no Brasil. Não é redundante salientar que esse esforço só terá legitimidade se a composição desse grupo de trabalho for previamente aprovada por todas as partes, especialmente no que se refere aos representantes do setor particular, historicamente privado de uma representatividade mais expressiva nas comissões e órgãos deliberativos do MEC.

É preciso que emerja desse grupo uma proposta consensual para

superar os enormes desafios que se apresentam no horizonte. É fato, porém, que ao longo dos últimos anos várias reuniões têm ocorrido com o MEC, sempre em tom extremamente cordial. Mas uma vez finalizados os encontros e fechadas as portas, parece que as conversas jamais existiram e teses acordadas não são confirmadas pela prática e pelas ações do Ministério, que termina por seguir sua agenda própria.

Enquanto as coisas se derem dessa forma, serão os tribunais a decidir quem tem razão. Esse não parece ser um bom caminho.

Brasília, 16 de abril de 2012.

Relatores:

Maurício Garcia (coordenador)

Coordenador do Comitê Técnico do Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular

Vice-Presidente de Planejamento e Ensino da DeVry Brasil

Ex-Membro da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes)

Ex-Vice-Reitor da Universidade Anhembi Morumbi

Ex-Professor da Universidade de São Paulo

Nadja Maria Valverde Vianna

Presidente da Associação Baiana de Mantenedores de Ensino Superior (Abames)

Diretora de Planejamento Acadêmico da DeVry Brasil

ex-Presidente da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes)

Ex-Vice-Reitora da Universidade Federal da Bahia

Ex-Presidente do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação

Letícia Soares de Vasconcelos Sampaio Suñé

Reitora Adjunta do Centro Universitário Geraldo Di Biase

Membro da Comissão de Especialistas de Engenharia do Mercosul Educacional

Avaliadora de Cursos de Graduação do Mercosul e da Rede Ibero-americana de Agências de Acreditação (Riaces)

Professora Titular aposentada da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Normas para apresentação dos originais

A Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), por meio do *ABMES Cadernos*, publicará trabalhos sobre temas e questões de interesse específico das instituições de ensino superior associadas, os quais deverão ser submetidos à aprovação da Diretoria da ABMES.

Os trabalhos devem ser inéditos e enviados para a publicação no *ABMES Cadernos*, observando as seguintes normas:

1. Título acompanhado do subtítulo, quando for o caso, claro, objetivo e sem abreviaturas;
2. Nome do autor e colaboradores por extenso, em itálico e negrito, com chamada (*) para rodapé, onde serão indicadas credenciais escolhidas pelo autor;
3. Dados sobre o autor – nome completo, endereço para correspondência, telefone, fax, e-mail, vinculação institucional, cargo, área de interesse, últimas publicações.
4. Resumo de dez linhas que sintetize os propósitos, métodos e principais conclusões.
5. Texto digitado em espaço duplo, fonte 12, versão *Word 7.0* ou superior, evitando tipos inclinados e de fantasia. Salvo casos absolutamente excepcionais e justificados, os originais não devem ultrapassar o limite de 15 a 20 páginas digitadas. O texto deverá ser enviado por e-mail (abmes@abmes.org.br).

6. Os títulos e subtítulos devem ser claramente identificados e hierarquizados por meio de recursos sucessivos de destaque, tais como: caixa alta (letra maiúscula) com sublinha; caixa alta sem sublinha; caixa alta e baixa com sublinha; caixa alta e baixa sem sublinha.
7. As citações a autores, no correr do texto, bem como nas referências bibliográficas, devem seguir as orientações da NBR10520 (Citações em documentos) e NBR6023 (Elaboração de referências).
8. As citações, as chamadas pelo sobrenome do autor, pela instituição responsável ou título incluído na sentença devem ser iniciadas em letra maiúscula e as seguintes em minúscula, mas quando não houver a chamada na sentença, devem ser apresentados entre parênteses e com todos os caracteres em letras maiúsculas. Exemplo: De acordo com Barbosa (2002, p.26), “o protestantismo no Brasil foi encarado como intruso durante todo o século XIX, tanto pelos missionários que lutaram para superar as difíceis barreiras, mas principalmente pelos representantes da Igreja Romana”. Ou: “O protestantismo no Brasil foi encarado como intruso durante todo o século XIX, tanto pelos missionários que lutaram para superar as difíceis barreiras, mas principalmente pelos representantes da Igreja Romana”. (BARBOSA, 2002, p.26) E, ainda na citação da citação: Analisando a marcha abolicionista no Brasil, perguntou-se à época: “o que nós queremos que o Brasil se torne? Para que é que trabalhamos todos nós, os que, com a opinião dirigimos seus destinos?” (RODRIGUES, 1871 apud BARBOSA, 2002, p. 115).

9. Obras do mesmo autor e do mesmo ano devem ser ordenadas em ordem alfabética, seguidas de letras do alfabeto: 1997a, 1997b, 1997c, discriminado-as, no corpo do texto, sempre que forem citadas.
10. Notas exclusivamente de natureza substantiva devem ser numeradas seqüencialmente.
11. A primeira citação de nome ou título que tenha siglas e abreviações deverá aparecer registrada por extenso, seguido da sigla colocada entre parênteses. Se a sigla tiver até três letras ou se todas as letras forem pronunciadas devem-se gafar todas as letras da sigla em maiúsculas. Exemplo: CEF, MEC, BNDES, INSS. E as siglas de mais de três letras formando palavras devem aparecer em caixa alta e baixa. Exemplo: Unesco, Semesp, Funadesp.
12. As citações diretas, no texto, de mais de três linhas devem ser colocadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, na fonte 10, espaço simples e sem aspas.
13. As palavras e/ou expressões em língua estrangeira devem aparecer em itálico.

Exemplos de Referências

1. Livros

DIAS, Gonçalves. *Gonçalves Dias: poesia*. Organizada por Manuel Bandeira. Revisão crítica por Maximiano de Carvalho e Silva. 11.ed. Rio de Janeiro: Agir, 1983. 175p.

BARBOSA, José Carlos. *Negro não entra na igreja: espia na banda de fora. Protestantismo e escravidão no Brasil Império*. Piracicaba: Ed. Unimep, 2002. 221p.

COLASANTI, Marina. *Esse amor de todos nós*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. 231p.

OLIVEIRA, José Palazzo et al. *Linguagem APL*. Porto Alegre: CPGCC da UFRGS, 1973. 15p.

2. Artigos em revistas

MOURA, Alexandrina Sobreira de. Direito de habitação às classes de baixa renda. *Ciência & Trópico*, Recife, v.11, n.1, p.71-78, jan./jun. 1983.

METODOLOGIA do Índice Nacional de Preços ao Consumidor – INPC. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v. 41, n. 162, p. 323-330, abr./jun. 1980.

3. Artigos em jornais

COUTINHO, Wilson. O Paço da Cidade retorna seu brilho barroco. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 6 mar. 1985. Caderno B, p. 6.

BIBLIOTECA climatiza seu acervo. *O Globo*, Rio de Janeiro, 4 mar. 1985. p.11, c. 4.

4. Leis, decretos e portarias

BRASIL. Lei n.º 9.887, de 7 de dezembro de 1999. Altera legislação tributária federal. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 8 dez. 1999. Seção 1 p.13.

5. Parte de monografias

ABRANCHES, Sérgio Henrique. Governo, empresa estatal e política siderúrgica: 1930-1975. In: LIMA, O . B.; ABRANCHES, S. H. (Org.). *As origens da crise*. São Paulo: Vértice, 1987.

6. Teses, dissertações e trabalhos acadêmicos

MORGADO, M. L.C. *Reimplante dentário*. 1990. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Faculdade de Odontologia, Universidade Camilo Castelo Branco, São Paulo, 1990.

O envio de trabalhos implica cessão de direitos autorais para o *ABMES Cadernos*.

Serão fornecidos ao autor principal de cada artigo 10 (dez) exemplares do número do *ABMES Cadernos*.

Os textos assinados são de responsabilidade de seus autores.



Presidência

Presidente

Gabriel Mario Rodrigues

1º Vice-Presidente

Carmen Luiza da Silva

2º Vice-Presidente

Getúlio Américo Moreira Lopes

3º Vice-Presidente

José Janguiê Bezerra Diniz

Conselho da Presidência

Çandido Mendes de Almeida

Édson Raymundo Pinheiro de Souza Franco

Vera Costa Gissoni

Terezinha Cunha

Paulo Antonio Gomes Cardim

André Mendes de Almeida

José Eugênio Barreto da Silva

Eduardo Soares Oliveira

Valdir Lanza

Wilson de Mattos Silva

Manoel Joaquim Fernandes de Barros Sobrinho

Suplentes

Fábio Ferreira de Figueiredo

Eda Coutinho Barbosa Machado de Souza

José Antonio Karam

Fernando Leme do Prado

Daniel Castanho

Conselho Fiscal

Titulares

Julio Cesar da Silva

José Loureiro Lopes

Luiz Eduardo Possidente Tostes

Marco Antonio Laffranchi

Cláudio Galdiano Cury *Suplentes*

Elizário Pereira Rezende

Jorge de Jesus Bernardo

Diretoria Executiva

Diretor-Geral

Fabício Vasconcellos Soares

Vice-Diretor-Geral

Sérgio Fiuza de Mello Mendes

Diretor Administrativo

Décio Batista Teixeira

Diretor Técnico

Antonio Carbonari Netto

Diretor Executivo

Sólon Hormidas Calas

Diretora Acadêmica

Cecília Eugenia Rocha Horta

Esta obra foi composta em Univers 45 Light e impressa nas oficinas da Athalaia Gráfica e Editora Ltda, no sistema off-set sobre papel polén soft 80g/m² miolo, com capa em papel Couchê Fosco 170g/m² para a ABMES, em maio de 2012. Athalaia Gráfica e Editora Ltda. Fone: 61 3343-4100 – Fax: 61 3343-4101 e-mail (athalaia@athalaia.com.br).

