

Artigos originais

Diferenças e Desigualdades nas avaliações de qualidade e desempenho dos cursos de Direito no Brasil entre Instituições Públicas e Privadas

Differences in inequalities in the evaluations of quality and performance of law courses in Brazil between Public and Private Institutions

  Dennison Célio de Oliveira Carvalho¹

  Amadeu de Farias Cavalcante Júnior²

Resumo: Nos últimos 22 anos (1995-2016), o crescimento dos cursos de bacharelado em Direito no Brasil assumiu proporções expansionistas. O objetivo do trabalho é analisar os dados do ensino superior do curso de Direito a partir de técnicas estatísticas não paramétricas, mostrando como os resultados de desempenho dos estudantes são representados para as instituições públicas e privadas em termos de qualidade e excelência acadêmica para indicadores como Enade, CPC (Conceito Preliminar de Curso) e Exame da Ordem. Observou-se desigualdades regionais entre IES (Instituição de Educação Superior), de docentes mestres e

1 Possui graduação em Estatística, Especialização em Estatísticas Educacionais e Mestrado em Matemática e Estatística pela Universidade Federal do Pará e doutorado em Biometria pela Universidade Estadual Paulista. Atualmente é Professor Adjunto III da Universidade Federal do Oeste do Pará. Tem experiência na área de Probabilidade e Inferência Estatística Clássica, com ênfase em Teoria Geral e Fundamentos da Probabilidade e programação em R, atuando principalmente nos seguintes temas: Gráficos de Controle, Análise de Séries Temporais, Análise de Sobrevivência, Polinômios Fracionários e Inferência bayesiana. E-mail: dennison.carvalho@gmail.com.

2 Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Pará (1999). Defendeu tese de doutorado no início de 2009 pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFPa, onde fez o mestrado (2004), ambos na área de concentração em Sociologia. Foi bolsista da Capes e CNPq em ambos os cursos. Sua área de pesquisa foi desenvolvida dentro da linha de pesquisa em "Violência e Não-Violência nos Processos Sociais", na área da sociologia jurídica e ciência política. Foi bolsista de pós-doutoramento pelo PRODOC/CAPES, vinculado ao programa de pós-graduação em Ciências Sociais (PPGCS/UFPa) no ano de 2009. Atualmente é professor Associado Nível III do Programa de Ciências Jurídicas do Instituto de Ciências da Sociedade (PCJ/ICS) da Universidade Federal do Oeste do Pará, na área de Sociologia Jurídica. Pesquisa atualmente os conflitos e violências socioambientais na Amazônia a partir de estudos sobre campesinato na questão agrária e dos territórios envolvendo conflitos por titulação de terras e seu reconhecimento. E-mail: amadeu.cavalcante@ufopa.edu.br.

doutores, nos indicadores de regimes de trabalho e IGC (Índice Geral de Cursos). A metodologia adotada é baseada nos microdados para análise e leitura das estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e Ministério da Educação (MEC), condicionados a testagem estatística via Programa R para avaliação dos dados, e documentos oficiais. A abordagem teórica-metodológica é com base no estado de arte e na literatura crítica sobre avaliações em larga escala (*Test-Base accountability*) para os sistemas de ensino e de desempenho.

Palavras-chave: direito; desempenho; desigualdades; sistemas de ensino.

Abstract: In the last 22 years (1995-2016) the growth of bachelor's degree courses in Law in Brazil has taken on expansionist proportions. The objective of the work is to analyze higher education data by statistics for law, showing how students' performance results are represented for public and private ones in terms of quality and academic excellence for Enade, CPC and Ordem Exams. Regional inequalities were observed between IES, master professors and doctors, in the indicators of work regimes and IGC. The methodology adopted is based on microdata for analysis and reading of INEP and Mec statistics, conditioned on statistical testing via Program R for data evaluation, and official documents. The theoretical-methodological approach is based on the state of the art and critical literature on large-scale evaluations (*Test -Base accountability*) for education and performance systems. Keywords: Law, performance, inequalities, education systems.

Keywords: law; performance; inequalities; education systems.

Submetido em: 17 de maio de 2021

Aceito em: 02 de fevereiro de 2024

1 Introdução

A história dos cursos de Direito no Brasil começa com a Independência, quando são criados, por Decreto de D. Pedro I, em 11 de agosto de 1827, os cursos de Direito de São Paulo e de Olinda; respectivamente, Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, e a Faculdade de Direito do Recife. Com a criação da Universidade de São Paulo, em 1934, a Faculdade de Direito do Largo de São Francisco foi incorporada a ela, e a Faculdade de Direito do Recife foi encampada pela Universidade Federal de Pernambuco, com sua criação em 1946 (Mossini, 2010; Silva, 2000). Desde suas origens, as faculdades de Direito foram inseridas no contexto de construção do Estado e do Direito Nacional, com intuito de arrematar para os quadros burocráticos e jurídicos estatais parte das elites que tinham o privilégio de classe e acesso aos cursos de Direito, no início como auxiliares na formação jurídica e política das instituições coloniais, depois com a formação para o novo contexto republicano e liberal (Mossini, 2010; Wolkmer, 2002).

O ensino superior obteve sua fase de crescimento durante os anos 1960 e 1970, se estabilizando durante o período do regime militar, e anos 1990. Na década de 1990, as universidades públicas e privadas passaram por um período de Reforma do Estado, com o governo de Fernando Henrique Cardoso diante de uma crise e reestruturação do Estado e da educação superior, em nível mundial, com a implantação dos modelos políticos e econômicos de privatização e cortes nos gastos públicos, que colocaram a universidade pública no centro do debate da reforma universitária (Sguissardi; Silva Jr, 2001). Enquanto o final da década de 1990 foi marcado pela demarcação do conceito de que o “público” – e a universidade pública foi o alvo – era oneroso e “ineficaz”, o contexto das décadas posteriores vai ser marcado pela expansão das instituições de ensino superior, com peso sobressalente sobre a expansão do setor privado.

Atualmente, podemos verificar que houve uma expansão horizontal do ensino superior no país, tanto público quanto

privado, mas com significativas margens para o privado. Observa-se uma reconfiguração estrutural desse sistema privado, pelo qual a expansão se dá de forma verticalizada, mediante processos de aquisição e fusão de instituições de ensino, bem como pela transformação de algumas empresas em sociedades anônimas, com ingresso no mercado acionário. O aumento da participação do setor privado na oferta de educação superior constitui uma tendência mundial, e, no caso brasileiro, o setor privado foi fortemente alavancado pelos investimentos indiretos do poder público, como os programas Fies, ProUni, Universidade para Todos, e concessão de financiamento a estudantes com subsídios de juros. Entre 2007-2013, houve expansão do setor privado pela fusão de grupos empresariais e representantes do capital internacional, dando ao setor da educação superior privada novos ares de “mercantilização”, mediante a reconfiguração dos conceitos de universidade e faculdades como centros de formação para o mercado (Corbucci; Kubota; Meira, 2016).

Entre 1995-2018, tivemos um salto quantitativo nas instituições privadas, que saíram de 684 instituições de ensino superior (IES), em 1995, para 2.111 em 2016, representando o total de matrículas na ordem de 6.058.623 estudantes em 2016 (Brasil, 1995-2018). As instituições públicas representavam 210 IES em 1995, e passaram a ser 2.407 em 2016, com total de matrículas na ordem de 1.990.078 estudantes em 2016. Desde então, com as reformas de educação e flexibilização do ensino superior se adotou como política pública o incentivo ao crescimento desse setor privado, acompanhado por programas de financiamento público para as instituições privadas. Segundo Corbucci, Kubota e Meira (2016), 4.664.542 estudantes receberam nestas instituições privadas financiamento do Fies e ProUni, que representam injeção direta de investimento público neste setor. Esse cenário se repete para os cursos de Direito, que tiveram expansão crescente no setor privado em função da repercussão do mercado jurídico como forte atrator. O artigo procura analisar os indicadores de avaliações dos cursos de Direito e suas marcas na qualidade das IES, divididas aqui em

categorias administrativas, buscando cumprir com uma avaliação das contradições dos sistemas de avaliação do ensino superior no Brasil.

Entretanto, essa expansão se deu dentro da lógica da mercantilização da educação, onde foram suprimidas as exigências acadêmicas que pesam nas universidades públicas em investimentos. Esse modelo de ensino privado anglo-saxão, com base estadunidense, se tornou um modelo mais mercantilista e pouco propenso ao modelo público de investimentos em ensino, pesquisa e pós-graduação (Marques; Cepêda, 2012), que formam o forte tripé da produção científica na universidade, como seu fundamento.

No setor público, Marques e Cepêda (2012) analisam que a expansão se deu de forma a investir no modelo “novo desenvolvimentismo”, marcado pela interiorização das universidades longe dos centros metropolitanos e via municípios emergentes, para visar um crescimento qualitativo nos dados socioeconômicos, de tal forma que, de 2002 a 2017, as IFES pularam de 45 para 63 universidades com 408 *Campi*, dentro de uma lógica do investimento público horizontal (ANDIFES, 2019). O desenvolvimento da expansão do ensino superior público gerou impactos nas dimensões locais em termos de demandas de formação acadêmica qualificada, como na geração econômica de renda e circulação de investimentos de capitais públicos agregadores de geração de emprego e receitas públicas, onde estas se instalaram como frentes pioneiras (Vinhais, 2013; Niquito; Ribeiro; Portugal, 2018).

Como se trata da expansão do curso de Direito, objetivamos analisar indicadores de qualidade dos cursos por categoria administrativa. O artigo se fundamentou na base de dados do INEP com levantamento sobre os cursos de Direito das instituições de ensino superior públicas e privadas (sem distinção de sua natureza). O trabalho está organizado em duas partes. A primeira parte se faz incursão nos documentos oficiais e legais sobre os critérios e formas de avaliação do desempenho dos estudantes

concluintes dos cursos de Direito que realizaram o Enade, bem como os conceitos atribuídos pelo CPC aos cursos de graduação. Nesta parte, iremos analisar dados comparativos com o Exame da Ordem nas avaliações e notas como indicadores de qualidade dos cursos. Os dados são analisados em bases estatísticas. A segunda parte é dedicada a análise do banco de microdados do INEP com base na avaliação do Programa R, estipulando testes de probabilidades não paramétricas sobre indicadores e variáveis que medem a qualidade dos cursos e dos resultados de desempenhos dos estudantes e IES (R Core Team, 2018; Kvam; Vidakovic, 2007).

A avaliação de dados em grande e larga escala para provisão de indicadores de qualidade são utilizados como metadados para elaboração de políticas públicas e visa aperfeiçoar as avaliações de um sistema de ensino em larga escala. Para Kellaghan e Greaney (2011; 1996; 1992), há diferenças entre “avaliações nacionais” e “exames públicos”. No primeiro caso, se faz avaliações para formular políticas públicas a partir da avaliação de alunos com matérias específicas em tempo regular, e cujo poder público precisa do retorno para aperfeiçoar o sistema; no segundo caso, busca a certificação e seletividade com vistas a medir conhecimentos específicos e profissionais. Para efeito de nosso trabalho, tanto o Enade quanto o Exame da Ordem se adequam à teoria dos autores com vistas a averiguação dos indicadores de qualidade de um curso.

Kellaghan e Greaney (2011; 1996; 1992) são referenciados na literatura internacional pelos seus destaques na orientação de avaliações em larga escala de sistemas de ensino e qualidade dos estudantes para criar medidas de otimização dos conhecimentos dos estudantes a curto ou longo prazo. As avaliações se dão em termos nacionais ou internacionais. Ambas são funcionais, pois, no caso das avaliações em larga escala nacional, se presume a formulação de políticas de melhorias e otimização até mesmo para cobrar do “sistema político” os investimentos devidos; enquanto a avaliação internacional também permite formulações para os gestores públicos em termos comparativos das escalas (Kellaghan;

Greaney, 2011). As gestões públicas participam nos resultados entre demandas de baixa ou alta qualidade e nível educacional esperado por um sistema como responsável por sua configuração em fatores positivos esperados (Tedesco, 2003).

Essas perspectivas, nacionalista e internacionalista, dos sistemas de avaliação em larga escala, também são analisadas por autores que destacam a importância do componente político, como extrator dos resultados das avaliações, e atrator dos investimentos capitais necessários, para criar medidas de superação e otimização do sistema de educação avaliados, tendo como norte do processo o aperfeiçoamento dos estudantes para que encontrem condições mínimas ou estabelecidas como adequadas de desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento (Nzomo; Makuwa, 2006; Iaies, 2003). Na América Latina, o uso de sistemas de avaliações tem sido sistematicamente utilizado pelos governos para medir resultados, e nortear políticas para seus efeitos, diante de perspectivas que variam entre governos que buscam amenizar gastos públicos ou investir em educação (Ferrer, 2006; Bauer, 2010; Klein; Fontanive, 1995; De Sousa, 2017).

Segundo a literatura nacional e internacional, é necessário ter cautela acerca das avaliações em larga escala, visto que, em função das complexidades de instituições e indicadores, é difícil saber se um quadro docente ou se os estudantes de uma graduação estão melhores em qualidade que outros, mas se ressalta que indicadores em larga escala pelos sistemas educacionais são formas de medir políticas, qualidades, deficiências ou ajustes de sistemas educacionais, com avanços nos métodos avaliativos de aprendizagem ou desafios para dar soluções às melhores formas de medir qualidades de conhecimentos e sistemas educacionais (Becker, 2010; Bauer; Ocimar; Oliveira, 2015; Castro, 2009; Wolff, 2007).

Segundo Becker (2010), o modelo de larga escala de avaliação iniciou em 1998 com o *accountability* – responsabilização e prestação de contas –, segundo o programa inglês *Education Reform Act*, que ganhou dimensões de sistemas de avaliações de currículos e

instituições em larga escala no mundo, a partir do modelo norte-americano *export*. Ferrer (2006) faz um estudo sobre o sistema de avaliação, mostrando que a eficácia de avaliações em larga escala dependem de prévia validação, ou que os propósitos das avaliações sejam discutidos para que as metodologias atendam os fins da avaliação, determinando se os objetivos se restringem a avaliar um sistema, as instituições, ou apenas seus participantes.

Para Broadfoot (1996), vimos que a literatura tem se preocupado com as técnicas de avaliações, com o desenvolvimento de medidas de avaliação técnicas de padronização em larga escala, adotadas por governos sem a devida ressalva às críticas a essas técnicas de avaliações de desempenho e suas falhas nas aplicações e constatação de qualidades de desempenho. Para a autora, há uma necessidade de ser pensado as finalidades, propósitos, e efeitos destas avaliações nos sistemas educacionais. Nessa linha de crítica aos programas de avaliações em larga escala, Hagopian (2014) analisa criticamente os testes de alto impacto criados nos Estados Unidos durante os governos de Bush e depois com Obama. A autora demonstra que as reformas propagadas para o sistema de ensino para lhe oferecer mais “qualidade” esteve intrinsecamente estrita aos interesses econômicos à frente da avaliação da educação pública, com aplicações de testes dirigidos por empresas que impunham novos modelos de educação e mercado dentro de parâmetros de “eficiências” e “qualificação dos conhecimentos”. Esses programas só aprofundariam as desigualdades entre brancos, latinos e negros no sistema educacional, o que de fato ocorreu.

O processo de avaliação em larga escala tem assumido padrões de standardização das avaliações, questionadas por autores da linha crítica a esses sistemas. Segundo Hamilton, Stecher e Klein (2002), sistemas de avaliação e testes de responsabilização em larga escala – *Test-based accountability systems* –, que anexam altas apostas aos resultados padronizados dos testes sob a forma de recompensas e sanções, levantaram uma série de questões para os responsáveis pela avaliação educacional e prestação de contas.

Esses testes de alto risco medem o desempenho dos alunos com precisão? Como os formuladores de políticas e educadores podem atribuir as consequências certas aos resultados desses testes? Que tipo de compensação educacional essas políticas de teste introduzem? Para os autores, a crescente ênfase da política escolar em testes de alto risco deve ser abordada em várias áreas-chaves, incluindo como os testes são utilizados dentro desses sistemas, como avaliar a qualidade técnica e a confiabilidade dos testes e como a prestação de contas baseada em testes afeta as práticas dos professores e escolas e o efeito que as considerações políticas têm no debate político. Os autores também fornecem algumas recomendações para o desenvolvimento de sistemas de prestação de contas baseados em testes mais eficazes (Hamilton; Stecher; Klein, 2002).

Os testes padronizados são muito utilizados, como dissemos, no modelo anglo-saxão, e aplicado muitas vezes por empresas externas. Para Stromquist (2017), o uso destes testes padronizados foi largamente adotado em escala mundial como medida de avaliação dos sistemas de educação, inclusive sob intervenção do Banco Mundial. A autora mostra que a construção e o processo de desenvolvimento desses testes *accountability* devem ser questionados numa dimensão filosófica ampla sobre como os conhecimentos devem ser medidos, por quem, e em que condições. Na “sociedade do conhecimento”, testes padronizados são adotados para avaliação do desempenho da educação pública, dos estudantes, e da qualidade, dos professores e do sistema (Stromquist, 2017). Esses testes aplicados em geral, e conforme o desenho metodológico, garantem ora o “fracasso” como aferição do “desempenho educacional e da qualidade”, ora a “excelência” da avaliação, dependendo do jogo de interesses políticos e econômicos inerentes aos processos (Stromquist 2017).

Os aspectos levantados pela literatura nacional e internacional suscitaram muitas observações críticas às avaliações em nível nacional e internacional, e os avanços ou retrocessos nas avaliações de sistemas educacionais e dos indivíduos como meio

de medição de indicadores de qualidade e desempenho. Para Bauer, Ocimar e Oliveira (2015), o Brasil tem adotado a difusão de modelos de formas padronizadas de avaliação do desempenho e responsabilização dos profissionais da rede pública de ensino, e isso tem suscitado contraposições extremas a esses parâmetros avaliativos como formas de norteamientos de políticas públicas específicas ou gerais, e de programas educacionais, por correntes de críticos tanto favoráveis quanto contrários a esses instrumentos, em função da aplicação dessas técnicas para medir resultados e direcionar ações diversas.

O INEP, mediante o sistema de avaliação dos cursos de graduação e das instituições públicas e privadas, tem se projetado no contexto dos modelos dessas práticas de *accountability*, para oferecer parâmetros gerais em testes tais como o Enade para estudantes, e nas avaliações de indicadores tais como CPC, entre outros.

2 Breve histórico da avaliação da educação superior no país

Medir a qualidade da educação no Brasil em relação ao ensino superior é uma tarefa que se inicia com a legislação vigente com previsão jurídica para o Estado definir parâmetros de qualidade. Na Constituição Federal do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), art. 205, há a previsão do dever do Estado em garantir que a educação estabeleça como meta social e individual o desenvolvimento da pessoa para a cidadania e a qualificação para o mundo do trabalho. No art. 206, inciso VII (Brasil, 1988), se estabelece como princípio maior a premissa da “qualidade” como parâmetro para o ensino. No art. 209, *caput* e inciso II (Brasil, 1988), se faz previsão de que o ensino pode ser de iniciativa também das instituições privadas desde que atendam condições de qualidade pelo Poder Público. Além da Constituição Federal do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996 (Brasil, 1996), determina em seu art. 9º, inciso VIII, enquanto responsabilidade da União, a determinação de estabelecer o

processo nacional de avaliação das IES (Instituições de Educação Superior). Nesse sentido, foram criados os instrumentos para avaliar o quesito “qualidade” da educação superior brasileira.

O primeiro instrumento de avaliação foi o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como “Provão”, que existiu de 1996 a 2003. Estabeleceu-se, por esse instrumento, um modelo, ou um indicador, de eficácia da IES, que adotou a prova de conhecimentos como quesito obrigatório a todos os concluintes dos cursos de graduação, como condição ao recebimento do diploma. As instituições de ensino recebiam conceitos que variavam de “A” (máximo) até o “E” (mínimo). A medida foi criticada pela UNESCO, e uma gama de educadores críticos, por considerarem o modelo um instrumento de *ranking*, que não diferenciava muitas vezes conceitos gerais da instituição da avaliação específica de cursos, e nem a diferença entre os investimentos no setor público para a qualidade da educação em relação ao privado (Sgissardi; Silva Jr, 2001).

Em 2004, com a criação da Lei 19.861/2004, foi institucionalizado no MEC o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes). A proposta compreendia a necessidade de que as IES fossem objeto de um ciclo completo de avaliação institucional de cursos e de desempenho dos estudantes. Entre as finalidades do Sinaes estão: a melhoria da qualidade da educação superior; a orientação da expansão de sua oferta; o aumento permanente da sua eficácia institucional e de sua efetividade acadêmica e social, conforme disposto no parágrafo primeiro, art. 1º. A partir do inciso VIII, art. 9º, da Lei 9.394/1996 (LDB), cabe à União “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior” (Brasil, 1996).

Para atender as demandas e fins de avaliação, a Lei do Sinaes (Brasil, 2004) estabelece que deverão ser avaliados o desempenho dos alunos, as condições de oferta dos cursos e o perfil e significado das instituições. A instrumentalização desse sistema se dá por meio de um conjunto de indicadores, ao qual designamos abaixo.

De acordo com o art. 3º, Decreto 9.235/2006 (art. 3º do Decreto 5.773/2006 – revogado) (Brasil, 2017), as competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação serão exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). As principais instituições responsáveis pela avaliação dos cursos de graduação e das IES são: Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), e o INEP, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (Daes). De um lado, a Seres/MEC, atuando na regulação e supervisão dos cursos e IES, e de outro, o INEP, atuando na avaliação.

Quanto aos *Indicadores de Qualidade da Educação Superior*, os principais, conforme INEP/MEC são: **Conceito Enade (CE)**, que avalia os cursos de graduação a partir dos resultados obtidos pelos estudantes concluintes, no Exame do Enade. Os resultados do Enade são considerados na composição de índices de qualidade relativos aos cursos e às instituições (como o CPC e o IGC). O **Conceito Preliminar de Cursos (CPC)** avalia os seguintes componentes dos cursos de graduação: desempenho dos estudantes, valor agregado pelo processo formativo oferecido pelo curso, corpo docente, e condições oferecidas para o desenvolvimento do processo formativo. Após esse processo, se estabelece uma média. O **Conceito de Curso (CC)** é composto a partir da avaliação *in loco* do curso pelo MEC, e pode confirmar ou modificar o CPC. A necessidade de avaliação *in loco* para a renovação do reconhecimento dos cursos é determinada pelo CPC: cursos que obtiverem CPC 1 e 2 serão automaticamente incluídos no cronograma de avaliação *in loco*. Cursos com conceito igual ou maior que 3 podem optar por não receber a visita dos avaliadores e, assim, transformar o CPC em CC, que é um conceito permanente. **Índice Geral de Cursos (IGC)** é resultado de avaliação das Instituições de Educação Superior. É uma média ponderada, a partir da distribuição dos estudantes nos níveis de ensino, que envolve as notas contínuas de CPC dos cursos de graduação e os

conceitos Capes dos cursos de programas de pós-graduação *stricto sensu* das IES. O indicador pode ser confirmado ou alterado pelo Conceito Institucional (CI). O **Conceito Institucional** é composto a partir da avaliação *in loco* da instituição pelo MEC, pode confirmar ou modificar o IGC. Todos os índices e conceitos mencionados nas alíneas anteriores vão de 1 a 5, em variável discreta, sendo 5 o valor máximo e 1 o valor mínimo. Em regra, conceitos maiores, iguais, ou superiores a 3, são considerados de qualidade satisfatória.

Como uma autarquia federal vinculada ao MEC, o INEP faz formulação de políticas educacionais mediante a realização de avaliações, exames e na produção de indicadores da educação básica e superior. Entre outras atribuições, cabe realizar o Censo Escolar da Educação Básica e o Censo da Educação Superior – realizado anualmente, é o instrumento de pesquisa mais completo do Brasil sobre as IES, seus alunos e docentes. Com base nisso, o INEP formula políticas por meio da elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação superior; definição dos parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior; coordenação do processo de avaliação dos cursos de graduação; publicar informações sobre a *qualidade* da educação superior; publicar estudos sobre evolução e o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024). A avaliação da educação superior é realizada pela Diretoria de Avaliação da Educação Superior (Daes), como parte da estrutura organizacional do INEP.

Para efeito de nosso artigo, elucidaremos brevemente os instrumentos metodológicos utilizados pelo INEP para avaliação de desempenho e qualidade do ensino superior, que são o Enade e o CPC. O Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), conforme art. 5º, *caput* e parágrafo primeiro, Lei 10.861/2004 – Lei do Sinaes (Brasil, 2004), visa avaliar o desempenho do estudante em relação aos conhecimentos específicos adquiridos durante a graduação, em sintonia com os projetos pedagógicos de curso e suas diretrizes de saberes e conhecimentos, sincronizados às demandas da sociedade e do mercado em relação a determinada profissão.

Segundo a referida lei, art. 5º, § 8º, a avaliação (desempenho dos estudantes) de cada curso no Enade se apresenta na forma de conceitos, em uma escala com cinco níveis (1-5). Para o peso do cálculo, se definiu que o conceito para um curso de graduação se dá: (a) com o desempenho médio dos concluintes na Formação Geral (FG), com peso 25% da nota; (b) e no Componente Específico (CE) do exame, com peso de 75%.

Conforme Nota Técnica 2/2017/CGCQES/DAES, as notas obtidas são representadas como Nota dos Concluintes do Enade no curso de graduação c (NC_c). A partir das variáveis contínuas (NC_c), o INEP adota o critério de padronização estatística por meio de médias e do desvio-padrão, reescalando o Conceito Enade, na forma de valores de 0 (zero) a 5 (cinco). Na Tabela 1, constam os parâmetros de conversão das notas contínuas em conceitos. Os resultados do Enade são inseridos no CPC a partir do NC_c (Valor Contínuo) como nota média estatística padronizada em conceitos para os cursos de graduação avaliados. A NC_c é a nota dos concluintes no Enade do curso de graduação c ; $NPFG_c$ é a nota padronizada em FG do curso de graduação c ; e $NPCE_c$ é a nota padronizada em CE do curso de graduação c , sendo 25% de peso para prova de conhecimentos gerais, e 75% para conhecimento específico, conforme fórmulas abaixo, convertidas na Tabela 1. Fórmula para o Enade: $NC_c = 0,25 \cdot NPFG_c + 0,75 \cdot NPCE_c$. Onde NC_c é a nota dos concluintes no Enade do curso de graduação c ; $NPFG_c$ é a nota padronizada em FG do curso de graduação c ; e $NPCE_c$ é a nota padronizada em CE do curso de graduação c .

Tabela 1 – Parâmetros de conversão do NC_c em Conceito Enade

Conceito Enade (Faixa)	NC_c (Valor Contínuo)
1	$0 \leq NC_c < 0,945$
2	$0,945 \leq NC_c < 1,945$
3	$1,945 \leq NC_c < 2,945$
4	$2,945 \leq NC_c < 3,945$
5	$3,945 \leq NC_c \leq 5$

Fonte: INEP/Daes (Nota Técnica 2/2017/CGCQES/DAES).

O CPC é um indicador de qualidade utilizado como variável para calcular os conceitos dos cursos de graduação a partir de variáveis determinadas pela INEP. Após a realização do Enade, o cálculo do CPC é realizado e divulgado, e visa agregar algumas variáveis determinadas pelo processo de formação a partir do *corpo docente, infraestrutura e didático-pedagógica*. As IES em que os estudantes concluintes nos cursos de graduação não realizaram o Enade ficam com o cálculo do CPC prejudicado, contando apenas com “sem conceito” (SC). A ausência do parâmetro do Enade no cálculo, para composição do *conceito de qualidade*, ou para medição dos resultados do desempenho do estudante no percurso da conclusão do curso, não possibilitam a sociedade saber quem é a IES, ou o curso, que não atendem parâmetros de qualidade. Esse é o caso de muitas IES privadas com cursos de Direito sem avaliação.

Para calcular o CPC, o MEC estabeleceu ciclos avaliativos, segundo art. 33, da Portaria 40, de 12 de dezembro de 2007 e 2010, e atualizada no art. 37 da Portaria Normativa MEC 23/2017. O ciclo avaliativo é trienal, e estabelece avaliação para os cursos de graduação de acordo com publicação periódica determinada pelo INEP/Mec. O CPC mantém relação direta com o ciclo avaliativo do Enade, e tais instrumentos servem para avaliar a qualidade e a renovação/reconhecimento de cursos. Em 2015, começou a ser usado como cálculo para curso de graduação que aparece com identificação em código no sistema e-MEC e pelo enquadramento determinado pela IES no sistema do Enade. Essa forma de autonomia da IES, em que ela enquadra o curso e os estudantes no Enade, tem sido apontada como uma falha no sistema de avaliação, visto que o INEP precisaria avaliar os cursos para saber quem atende parâmetros de qualidade, incluindo e reconhecendo os estudantes e os cursos a serem avaliados (TCU, 2017).

Segunda a Lei do Sinaes (Brasil, 2004) e os parágrafos 1º e 2º, art.33-A/Portaria nº 40/2007, se estabeleceu a avaliação do desempenho dos estudantes (Conceito Enade) e a avaliação dos cursos de graduação (CPC e CC) determinando as escalas de notas em cinco níveis, e considerando o conceito 3 (três) como

satisfatório. Segundo a Portaria MEC 4/2008, os cursos que tiveram nota abaixo de 3 (três) passam por avaliação *in loco* para obterem ou não reconhecimento e autorização de funcionamento. A portaria aponta que, no art. 33-B, são indicadores de *qualidade*, calculados pelo INEP, com base nos resultados do Enade, as seguintes variáveis: de *cursos superiores*, o CPC; de *instituições de educação superior*, o IGC; de *desempenho dos estudantes*, o conceito obtido a partir dos resultados do Enade (1 a 5) (Tabela 1).

De acordo com o § 1º art.33-A da Portaria nº 40/2007, o CPC é calculado um ano após a realização do Enade – portanto, depende desse resultado da avaliação do desempenho –, em cada área do conhecimento avaliado, somados a avaliação do corpo docente da IES, sua infraestrutura, organização didático-pedagógica, como mais importantes, além de outras variáveis. Na Tabela 2, verificamos a organização do CPC, com suas dimensões, componentes e pesos, bem como distribuição para atender a Nota Técnica 3/2017/CGCQES/DAES:

Tabela 2 – Composição do CPC e pesos das suas dimensões e componentes

DIMENSÃO (A)	COMPONENTES (B)	PESOS (C)	
Desempenho dos Estudantes (1)	Nota dos Concluintes no Enade (NC)	20,0%	55,0%
	Nota do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (NIDD)	35,0%	
Corpo Docente (2)	Nota de Proporção de Mestres (NM)	7,5%	30,0%
	Nota de Proporção de Doutores (ND)	15,0%	
	Nota de Regime de Trabalho (NR)	7,5%	
Percepção Discente sobre as Condições do Processo Formativo (3)	Nota referente à organização didático-pedagógica (NO)	7,5%	15,0%
	Nota referente à infraestrutura e instalações físicas (NF)	5,0%	
	Nota referente às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional (NA)	2,5%	

Fonte: INEP/Daes (Nota Técnica 3/2017/CGCQES/DAES).

O Conceito Preliminar de Curso (CPC) é resultante da soma das notas contínuas de cada um dos componentes na Tabela 2. Essas notas contínuas que compõem o CPC já foram padronizadas e escalonadas, resultando na Nota Contínua do CPC do curso c (NCPC_c). Dessa forma, de acordo com a dimensão “desempenho dos estudantes” (Coluna A), os componentes (Coluna B), como NC, NIDD, entram no cálculo do CPC com ponderações atribuídas (Coluna C) para cada componente respectivo.

O INEP adota a conversão da NCPC em CPC, em que são utilizados os mesmos parâmetros descritos na Tabela 1, mudando apenas o referencial, isto é, basta substituir a NC_c pela NCPC_c. No caso de enquadramento no último intervalo de valores contínuos da Tabela 1, os cursos só obterão o conceito máximo (5) se tiverem nota maior que 0,945 em todos os componentes, caso contrário, receberão conceito 4. A NCPC, convertida em faixa segundo os critérios expostos na Tabela 1, é transformada no Conceito Preliminar de Curso propriamente dito, que é uma variável discreta definida de 1 (um) a 5 (cinco). Os cursos de graduação com NCPC maior ou igual a 3,945 obterão o valor máximo do CPC (faixa igual a 5) somente se tiverem nota maior que 0,945 em todos os componentes. Caso contrário, mesmo obtendo NCPC maior ou igual a 3,945, o curso terá CPC igual a 4 (quatro).

Conforme composição da Tabela 2, depreende-se que os pesos atribuídos ao CPC pelo INEP/MEC apresentam algumas questões de ordem a serem observadas acerca dos critérios teóricos e metodológicos adotados que são fundamentais para consideração de indicadores acerca da *qualidade* a partir do desempenho dos estudantes, e da *qualidade* das IES, segundo a natureza por categoria administrativa. Não se sabe a razão pelo qual o órgão de avaliação atribuiu determinados pesos para alguns componentes, em detrimento de outros; assim como não sabemos identificar, devido à falta de clareza nos dados, a razão de certos componentes não terem peso igual ou superior a outros, como por exemplo, a dimensão “desempenho do estudante” (Tabela 2, Coluna A, 1) que é a somatória ponderada do NC+NIDD para o cálculo do CPC (Tabela

2, Coluna B), ao qual representa 55% do peso (Tabela 2, Coluna C), deixando a lacuna sobre quais critérios adotados para atribuir mais peso a esse componente na variável do cálculo em relação componente na Coluna A, 2 ou o 3 (Tabela 2), com pesos respectivos de 30% e 15%. Essa observação é importante quando averiguamos que a qualidade de uma IES, medida pelo Enade apenas – por seu peso maior – como resultado da eficiência ou excelência da educação desempenhada pela instituição educacional, apresenta limitações e certa parcialidade. Quando observamos que a adoção do peso para o Enade no CPC, em geral, é favorável às IES do setor público, as do setor privado apresentam desempenho inferior em razão da avaliação pelo poder público incidir sobre as IES públicas majoritariamente.

Entretanto, quando observamos a Tabela 2, concluímos que o CPC poderia ponderar outros componentes (Coluna A, 2 e 3), atribuindo-lhes mais peso no cálculo como dimensão da avaliação da qualidade da educação oferecida por uma IES a partir daqueles quesitos. Nesse sentido, é muito diferente atribuir a mesma nota de CPC ou semelhante a uma universidade pública, e a uma faculdade ou centro-universitário, com dimensões de corpo docente e infraestrutura, bem como número de estudantes, inferiores e com baixa expectativas em relação aos critérios exigidos para o funcionamento de uma universidade pública, que está fundada na fórmula *ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação*. Por fim, a composição do CPC atual pode ser vantajosa para a IES do setor privado e desvantajosa para as IES públicas, que são cobradas a apresentarem padrões de qualidade e funcionamento complexo, dotado do ensino, pesquisa, extensão, pós-graduação³, infraestrutura instalada de laboratórios por institutos ou em redes, demandas de produção acadêmicas no

³ O sistema de informações georreferenciadas da Capes (Geocapes) com baco em seu banco de dados e estatísticas apresenta um quadro sobre dados que alavancam as IES públicas como centros de pesquisas. Segundo a “distribuição de Programas de Pós-Graduação no Brasil”, é possível verificar os seguintes dados: em relação a “grande área”, e segundo os critérios da Capes, o curso de Direito está dentro das “ciências sociais aplicadas”, e os programas de mestrado representam 344 programas (acadêmicos e profissionais), com 8 doutorados. Na visão geográfica geral por distribuição dos programas por status jurídicos, temos: 57,6% dos Programas hospedados nas IFES, no total de 2.472 cursos de Pós-Graduação; 23,2% estão nas IES estaduais, no total de 994 cursos; na esfera municipal temos 0,7% de representação, com total de 32 cursos de Pós-Graduação; e entre as IES privadas temos o percentual de 18,5% com o total de 793 cursos de Pós-Graduação. Os dados são de 2018 e representam a produção científica no Brasil centrada hegemonicamente nas públicas. Para o fomento desses programas na forma de bolsas da Capes – sem contarmos o CNPq –, temos para o ano de 2002 o orçamento de R\$ 442 milhões, que evoluiu para R\$ 3 bilhões e 369 milhões em 2017. Não contabilizamos cortes sofridos pela Capes e CNPq em 2018 e 2019.

sistema *Qualis*, manutenção de revistas científicas, bem como respostas e resultados a sociedade em conhecimentos científicos, e não apenas restritas a formação de graduação (Sguissardi; Silva Jr, 2001). São as IES públicas que atendem demandas científicas nacionais e internacionais, com exceções às IES privadas, e que atualmente, é sobre as públicas que incidem os “mitos” sobre “ineficientes”⁴.

Segundo o TCU, em relatório sobre alguns problemas apontados nas avaliações do INEP/MEC, ficou caracterizado uma falta de clareza sobre critérios metodológicos adotados para avaliação do CPC nos cursos de Direito (TCU, 2018). Para o TCU (2018), tem ocorrido ausência de fundamentos teóricos e metodológicos para darem suporte e consistência aos métodos e cálculos dos componentes do CPC, que ora pendulam para favorecer o peso de alguns conceitos, ora pendulam para valorizar algumas escalas em detrimento de outras. Nesse sentido, as escalas condições de ensino, corpo docente, instalações físicas, organização didática pedagógica são usadas para avaliar o ensino superior em cinco níveis de escalas, mas se deixa de avaliar outros metadados e contextos para medir a qualidade do ensino superior, como as escalas da pesquisa que pesam na qualidade dos cursos. Portanto, segundo o TCU (2018):

A informação trazida pelo INEP de que os indicadores de qualidade da educação superior seguem o disposto no art. 4º, §2º, da Lei 10.861/2004, não é suficiente para justificar como o CPC foi construído, com todas as suas peculiaridades, procedimentos estatísticos utilizados, pesos atribuídos aos seus componentes, bem como a utilização de componentes não previstos na Lei do Sinaes, como a nota do IDD, entre outros itens (TCU, 2018, p. 14).

Conforme vimos na legislação técnica sobre a avaliação (Nota Técnica 3/2017/CGCQES/DAES) e demais instrumentos

⁴ As universidades públicas, federais e estaduais são as grandes produtoras de ciência e tecnologia no Brasil. Num ranking das 50 instituições brasileiras que mais produziram trabalhos científicos nos últimos cinco anos, 43 são universidades públicas, e apenas uma é universidade privada (Naoe *et al.*, 2019).

legais, referentes aos conceitos de 1 a 5, observamos a ausência de fundamentos teórico-metodológico também que justifique a padronização da conversão da $NCPC_c$ em CPC. Os conceitos de 1 a 5 são provenientes da conversão das Notas Contínuas do CPC no curso de graduação c ($NCPC_c$), de acordo com os parâmetros definidos na Tabela 1. De acordo com a literatura clássica em Estatística, a técnica da padronização estatística (*score padronizado*) representa o número de desvios-padrão pelo qual um valor dista da média para mais ou para menos, o que permite estabelecer um valor médio em desvio padrão da série estatística, usual para efeito comparação e simplificação. A Tabela 3 salvaguarda as observações sobre como há reescalonamento das notas, no caso, o CPC 5 como arredondamento do $MCPC_c \leq 3,945$.

Tabela 3 – Parâmetros de conversão do $NCPC_c$ em CPC

CPC (Faixa)	$NCPC_c$ (Valor Contínuo)
1	$0 \leq NCPC_c \leq 0,945$
2	$0,945 \leq NCPC_c < 1,945$
3	$1,945 \leq NCPC_c < 2,945$
4	$2,945 \leq NCPC_c < 3,945$
5	$3,945 \leq NCPC_c \leq 5$

Fonte: INEP/Daes (Nota Técnica 3/2017/CGCQES/DAES).

3 Indicadores do Exame Unificado de Ordem (Exame da OAB) x Avaliações realizadas pelo INEP/MEC (Enade/CPC)

O Exame de Ordem dos Advogados do Brasil foi criado pela Lei nº 4.215/1963, mas somente com a Lei nº 8.906/1994 – que instituiu o Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil – se tornou obrigatório para a avaliação dos bacharéis em Direito, constituindo-se requisito ao exercício da advocacia mediante obtenção da carteira profissional. Conforme veremos, o aumento de IES e ofertas de cursos induziu a OAB a adequar o Exame nas últimas décadas para atender o quantitativo de bacharéis em

Direito, e por isso passou a unificar o exame, chamado de Exame de Ordem Unificado (EOU) (OAB; FGV, 2020). Dessa forma, preocupados em atender as diretrizes nacionais da Lei de Diretrizes Nacionais da Educação Básica (Lei nº 9.394/1996) (Brasil, 1996), a OAB instituiu instrumentos de avaliação próprio de medição de qualidade, não só pelo Exame, mas pelo “Selo OAB” e o “OAB Recomenda”⁵.

A Tabela 4 traz dados referentes aos participantes do EOU nos exames realizados em 2012 e 2015 (EOU 2012: VI, VII, VIII e IX; EOU 2015: XV, XVI, XVII e XVIII); os dados e percentuais de aprovação em cada fase do exame; os dados e percentuais de cursos que obtiveram desempenho no componente específico do Enade superior a 50% (NBECE), em termos de suas notas brutas. Como vimos, o conceito Enade (Tabela 1) é atribuído aos estudantes concluintes habilitados com provas com peso composto por 25% para conhecimentos gerais e 75% com conteúdo específico para área jurídica (Tabela 2). A partir das notas obtidas, se extrai a média das notas por meio de *scores* padronizados na escala de 0 (zero) a 5 (cinco) em valores contínuos; e a partir destes há uma conversão em parâmetros para conceitos que variam de 1 (um) a 5 (cinco), valores discretos, conforme Tabela 1.

O EOU não adota os mesmos critérios que o Enade. As provas para avaliar o desempenho dos estudantes concluintes e bacharéis em Direito (participantes com diploma, mas sem carteira da Ordem) são constituídas em duas fases, sendo a primeira fase com 80 questões, ambas eliminatórias. A *primeira fase* é mais geral, para avaliar o conhecimento ao longo da graduação. O conteúdo das questões é formulado dentro das seguintes áreas do conhecimento jurídico: Direito Administrativo (6 questões), Direito Civil (7), Direito Processual Civil (7), Direito Constitucional (7), Direito Empresarial (5), Código de Ética e Estatuto da OAB (8), Direito Penal (6), Direito Processual Penal (6), Direito do Trabalho (6), Direito Processual do Trabalho (5), Direito Tributário (5), Direito Ambiental (2), Direito do Consumidor

⁵ O Exame contribui como diretriz para o ensino jurídico, na medida em que possui influência na orientação dos cursos de Direito, fazendo com que as IES acompanhem as temáticas cobradas e moldem seus cursos para o grau de exigência praticado. Nesse sentido, alguns incentivos foram criados, como, por exemplo, o selo de qualidade para as instituições que alcançaram o desempenho desejável no Exame. Sob a perspectiva do examinando, a prova é a oportunidade de testar o próprio conhecimento e verificar a qualidade da formação recebida. Além disso, com o reconhecimento e a certificação do Exame, quando aprovado, o recém-advogado pode alavancar suas chances de empregabilidade. Trata-se, portanto, de verdadeiro termômetro da qualidade do ensino jurídico do país, seja para o examinando, seja para as IES (OAB; FGV, 2020).

(2), Estatuto da Criança e do Adolescente (2), Direito Internacional (2), Direitos Humanos (2) e Filosofia do Direito (2). Para a aprovação na primeira fase, o examinando deve acertar pelo menos 40 questões, ou seja, 50% da prova.

A *segunda fase* é a prova prático-profissional. O examinando deve eleger uma das seguintes disciplinas: Direito Administrativo, Direito Civil, Direito Constitucional, Direito Empresarial, Direito Penal, Direito do Trabalho ou Direito Tributário. A prova escrita, discursiva, é composta por uma peça profissional (5,0 pontos), com 4 (quatro) questões práticas (valendo 1,25 ponto cada), sob a forma de situações-problema. O objetivo é a avaliação do raciocínio jurídico do examinando, fundamentação, a capacidade de interpretação e de exposição do fato jurídico, e conhecimento de técnicas indispensáveis à prática profissional.

Para aprovação na segunda fase, o examinando deve obter nota igual ou superior a 6,0 (\geq pontos). Entre as duas fases, a prova escrita-objetiva e a prático-profissional é realizada 3 vezes ao ano em 168 municípios. A aprovação é requisito indispensável para a admissão nos quadros da OAB, de acordo com a Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994, que dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e da Ordem dos Advogados do Brasil.

Essa exigência da OAB com o ensino jurídico se manifesta com seletividade pelo “Selo Oab Recomenda” que, em 2018, dos 1.502 cursos de Direito existentes, avaliou 1.212, e apenas 161 obtiveram o Selo. Para a OAB, “no que concerne ao curso de Direito, especificamente, certos padrões mínimos na qualidade da graduação são necessários para que aos bacharéis seja oferecida a formação acadêmica adequada” (OAB; FGV, 2020, p. 50) e “em última instância, isso ajuda a garantir uma formação de qualidade para um futuro exercício da profissão” (OAB; FGV, 2020, p. 50).

Como parâmetro de comparação, considerando os critérios elencados acima, foi realizado um comparativo entre a Nota Bruta no Componente Específico do Enade (NBECE), que representa desempenho igual ou superior a 50% com as taxas de aprovação na

primeira fase/segunda fase do EOU, e o percentual de cursos com CPC maior ou igual a 3, conceito considerado de qualidade satisfatória para os cursos de graduação, conforme definido no §2º, art. 33-A, da Portaria 40/2007 do INEP/MEC.

Tabela 4 – Relação entre cursos de graduação em Direito com CPC maior ou igual a 3 e nota bruta no componente específico (NBECE) do Enade representando desempenho inferior a 50% do total – 2012 e 2015

Ano	Inscritos no EOU que realizaram o Exame (4 exames) (A)	Aprovados na primeira fase do EOU – Desempenho maior ou igual a 50% e % em rel. ao total (B)	Aprovados na segunda fase do EOU – Desempenho maior ou igual a 60% e % em rel. ao total (C)	NBECE maior que 50% e % em rel. total de alunos avaliados (D)
2012	439.013	160.798 (36,6%)	76.249 (17,4%)	2.462 (2,35%)
2015	455.232	174.780 (38,4%)	94.002 (20,64%)	20.479 (19,06%)
Total	894.245	335.578 (37,5%)	170.251 (19,0%)	22.941 (10,82%)

Fonte: Dados do TCU/INEP/OAB, 2018.

Dos dados da Tabela 4, comparando-se o desempenho dos alunos no EOU em cursos de Direito que obtiveram conceito igual ou superior a 3 (três), com o desempenho dos cursos em relação à NBECE, nos anos de 2012 e 2015, observa-se que o desempenho dos estudantes com notas na primeira fase do EOU – com aprovação igual ou superior a 50% – foi de 37,5% (Coluna B), e quase quatro vezes maior que os estudantes que realizaram o Enade (10,82% coluna D); enquanto representou um decréscimo para 19% com média de 60% no percentual de aprovação (Coluna C) para a segunda fase. Comparado ao desempenho do NBECE – que inclui matérias específicas de conhecimentos jurídicos –, o desempenho dos concluintes na parte específica do Enade, a primeira e segunda fase do Exame (EOU) (Coluna A e B) são inferiores em percentuais.

Verificamos que as notas atribuídas ao CPC são diferentes do Enade. Da leitura se depreende que, conforme exemplo demonstrado, apenas 0,7% possuem desempenho superior a 50% (89,3% são inferiores) das notas do NBECE do curso de Direito, e os cursos considerados satisfatórios representam 81,1% (conceito

igual ou superior a 3). Como se explica a diferença entre CPC e Enade ser altas? Parte da metodologia do cálculo do CPC é composto pelas notas no Enade e a nota relativa ao componente específico representa 75% da nota nesse Exame. As notas deveriam caminhar de forma mais harmônica, mas, concordamos que os problemas levantados diagnosticam em parte o problema da disparidade das avaliações no CPC e no Enade. Essa diferença nas avaliações também se apresenta em relação aos resultados do EOU em que se verifica *desigualdades* de notas de desempenho nas avaliações comparativas (Tabela 4; Tabela 5; Tabela 6; Tabela 7).

Os fatores podem estar correlacionados a uma falta de adequação ao indicador CPC como parâmetro, que deve buscar fazer uma revisão dos cálculos e pesos dos componentes específicos, levando em consideração a aplicação mais específica de avaliações ao curso do Direito em consonância aos parâmetros adotados pelo EOU, bem como adequação da metodologia de padronização das notas e escalonamentos (TCU, 2017). Portanto, se há um subdimensionamento do Enade como peso para o CPC, no Exame da Ordem OAB há um sobredimensionamento.

Tabela 5 – Número de alunos que realizaram o Enade, por tipo de Instituição cujos cursos obtiveram média das notas brutas no componente específico do Enade (NBECE) superior a 50%– 2012 e 2015

Ano	Concluintes que realizaram o Enade	Concluintes que realizaram o Enade	Número de concluintes que realizaram o Enade cujas NBECE resultaram em média das notas do curso iguais ou superiores a 50% e % em rel. ao total (coluna A)	Número de concluintes que realizaram o Enade cujas NBECE resultaram em médias das notas dos cursos iguais ou superiores a 50% e % em rel. ao total (coluna B)
			Instituições Públicas (C)	Instituições Privadas (D)
2012	11.051	88.344	1.310 (11,85%)	66 (0,00075%)
2015	11.696	90.773	6.157 (52,6%)	4.301 (4,7%)

Fonte: TCU/INEP/MEC, 2018.

Os dados da Tabela 5 mostram que as Instituições Públicas foram melhores nas médias dos cursos referentes ao NBECE em relação às IES privadas. Percebe-se que 11,85% (1.310) dos alunos provenientes das IES públicas (Coluna C), do total de 11.051 inscritos em 2012 (Coluna A), obtiveram nota NBECE superior a 50%; enquanto apenas 66 alunos das IES privadas (Coluna D) obtiveram, em 2012, 0,00075% de aprovação acima de 50% no NBECE, do total de inscritos com 88.344 (Coluna B). Percebe-se que o número de estudantes concluintes de instituições públicas com média das NBECE igual ou superior a 50% é quase vinte vezes maior que o das instituições privadas em 2012. Em 2015, as médias dos cursos superiores a 50% na NBECE das IES públicas foi de 52,6% (Coluna C) em relação ao total de inscritos (Coluna A), muito desproporcional ao número de aprovações nas IES privadas com apenas 4,7% de aprovação acima de 50% (Coluna D) em relação ao número total de inscritos de 90.773 (Coluna B). Portanto, a diferença de qualidade de desempenho dos estudantes nas IES públicas é consideravelmente maior na variável Enade, do que os estudantes das IES privadas.

A Tabela 6 abaixo mostra, em termos de abrangência nacional, as diferenças em relação às IES no componente Enade para o curso do Direito, conforme divisão por categoria administrativa.

Tabela 6 – Total de Cursos Participantes por Categoria Administrativa e Conceito Enade/2015 – Direito

Brasil/Conceito Enade	Grande Região		
	Total Públicas e Privadas	IES Pública	IES Privada
SC	6	1	5
1	49	6	43
2	330	14	316
3	459	23	436
4	164	54	110
5	58	42	16
Total	1.066	140	926

Fonte: Elaborado pelos autores com dados MEC/INEP/Daes – Enade/2015.

A Tabela 6 mostra que, em 2015, apenas 12 cursos avaliados pelo Enade ficaram Sem Conceito (SC). Entre as IES públicas – consideremos o conceito 3 (três) como satisfatório –, 23 públicas obtiveram conceito 3 (três), 54 o conceito 4 (quatro), e 42 conceitos 5 (cinco); enquanto das IES privadas, 436 obtiveram conceito 3 (três), 110 conceito 4 (quatro) e 16 conceito 5 (cinco). Em termos percentuais, é preciso considerar que o número de IES pública é muito inferior em relação às IES privadas.

Por região, observamos que Norte e Nordeste apresentam indicadores baixos para o Enade, enquanto as regiões sudeste e sul apresentam indicadores altos para o conceito 5 do Enade. Essa desigualdade inter-regional significa estudar os fatores das diferenças, bem como políticas específicas do MEC para as regiões desigualmente atendidas em termos de desempenho nacional.

4 Dados do INEP CPC 2018: Análises e testes estatísticos

Nesta seção, utiliza-se técnicas estatísticas não paramétricas para comparar os cursos de Direito por categoria administrativa, divididas para fins de análise como IES *públicas* e *privadas*. As variáveis utilizadas foram as notas padronizadas do banco de dados CPC, disponibilizado no *site* do INEP. Todas as análises foram feitas no R Core Team (2018), conceituado programa amplamente utilizado pela comunidade acadêmica, bem como por grandes organizações do Brasil e do mundo para análises de hipóteses e probabilidades de variáveis estatísticas. Como só há uma instituição que oferece o curso de Direito na modalidade a *distância*, levou-se em consideração para todas as análises somente os cursos presenciais. Analisamos as variáveis que foram utilizadas para as análises, provenientes do banco de dados CPC do INEP. Estas variáveis representam as notas atribuídas às instituições pelo INEP, utilizadas como indicadores de qualidade para avaliar a educação superior.

Variáveis presentes no banco de dados CPC/INEP: Nota padronizada – FG; Nota padronizada – CE; Conceito Enade

(contínuo); Nota padronizada – IDD (indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado); Nota padronizada – Organização didático-pedagógica; Nota padronizada – Infraestrutura e instalações físicas; Nota padronizada – Oportunidade de ampliação da formação; Nota padronizada – Mestres; Nota padronizada – Doutores; Nota padronizada – Regime de trabalho; Nota padronizada – Conceito preliminar de curso – CPC (contínuo). Para testificar as hipóteses do teste do Programa R, utilizamos como indicador o ano 2018.

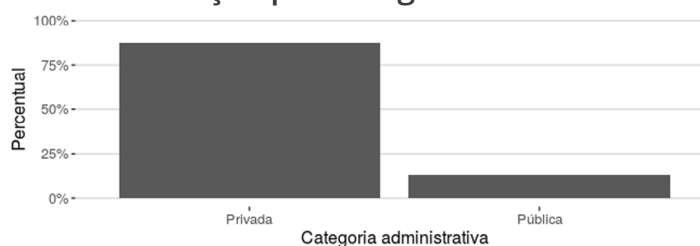
A Tabela 13 apresenta a quantidade e o percentual instituições que oferecem o curso de Direito por categoria administrativa. Observa-se que, dos 1104 cursos de Direito no Brasil no banco de dados do INEP, 87,05% são de instituições privadas e somente 12,95% de públicas, discriminados abaixo:

Tabela 13 – Quantidade e percentual de instituições que oferecem o curso de Direito por categoria administrativa

Instituição	Quantidade	Percentual
Pública	143	12,95
Privada	961	87,05
Total	1104	100,00

Fonte: *Elaboração dos autores com base nos dados INEP 2018.*

Figura 1 – Distribuição por categoria administrativa



Fonte: *Elaborado pelos autores com base nos dados INEP 2018.*

A Tabela 14 apresenta a quantidade e percentual de instituições que oferecem o curso de Direito por região. Nota-se que a região Sudeste sozinha representa 42,66% do total de instituições no Brasil que oferecem este curso. Já na região Norte, apenas 72

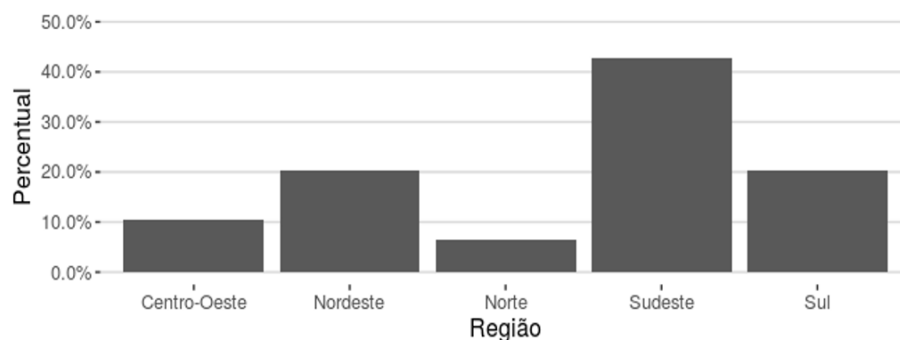
instituições oferecem o curso de Direito, o que representa 6,52% do total de cursos de Direito no Brasil.

Tabela 14 – Quantidade e percentual de instituições que oferecem o curso de Direito por região

Região	Quantidade	%
Centro-Oeste	115	10,42
Nordeste	223	20,20
Norte	72	6,52
Sudeste	471	42,66
Sul	223	20,20
Total	1104	100,00

Fonte: *Elaboração dos autores com base nos dados INEP 2018.*

Figura 2 – Percentual de instituições que oferecem o curso de Direito por região



Fonte: *Elaborado pelos autores com base nos dados INEP 2018.*

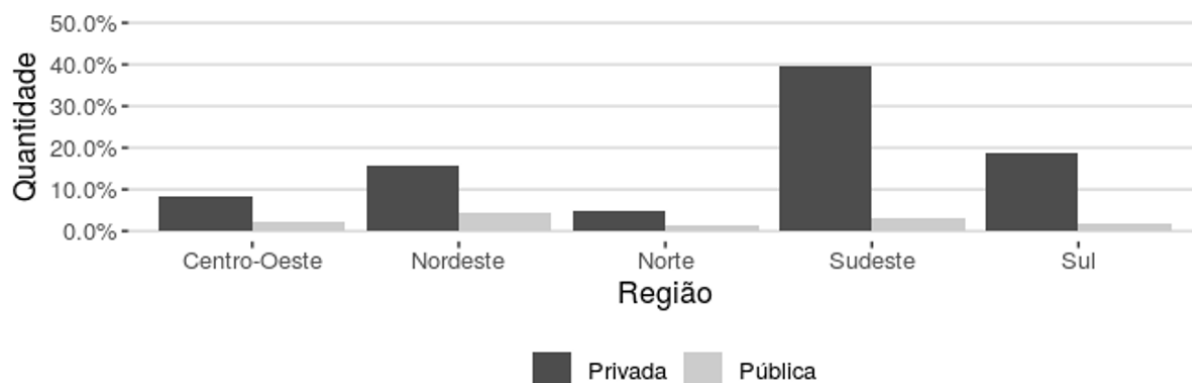
A Tabela 15 apresenta a quantidade e percentual de instituições que oferecem o curso de Direito por região e categoria administrativa. Pode-se observar que, em relação ao total de instituições privadas, que perfazem 961 instituições, a maioria, 45,68%, estão na região Sudeste, o que corresponde a 439 cursos. Quanto ao total de públicas, que somam apenas 143 instituições, a maioria, 35,66%, estão na região Nordeste. A região Norte agrega a minoria dos cursos de Direito em instituições privadas e públicas, 55 (5,72%) e 17 (11,89%), respectivamente.

Os microdados do INEP mostram os números visualizados na Tabela 15, o que nos permite informar que não representam o total de cursos de Direito em existência nacional atualmente, mas apenas o quadro de instituições de ensino superior que passaram pelo processo de avaliação de desempenhos dos estudantes e dos cursos de graduação, num universo bem menor do que esperávamos. A demanda entre cursos existentes e os avaliados está significativamente em dissincronia para análise dos fatores que explicam as razões das avaliações não terem se estendido ao universo das IES, sobretudo privadas. Entre 1995 e 2017, houve um salto dos cursos de Direito de 235 para 1.803. As instituições privadas (com fins lucrativos e sem fins lucrativos) representaram 87,9% do total de IES em funcionamento no Brasil, oferecendo 70,5% dos cursos e 86,4% das vagas disponíveis (Niquito; Ribeiro; Portugal, 2018; OAB;FGV, 2020; INEP, 2019). Essa expansão das instituições privadas vem acompanhada, sobretudo, por políticas públicas de acesso ao ensino superior de forma massificada, sem o acompanhamento do poder público. Não ocorreu de forma ordenada, pelo controle dos sistemas avaliativos em larga escala, a avaliação estendida às IES do setor privado, na mesma intensidade que os usados para avaliar as públicas (Savianni, 2011).

Tabela 15 – Quantidade e percentual de instituições que oferecem o curso de Direito por região e categoria administrativa

Região	Privada		Pública	
	Quantidade	Percentual	Quantidade	(%)
Centro-Oeste	188	10,43	18	7,32
Nordeste	349	19,36	44	17,89
Norte	111	6,16	23	9,35
Sudeste	826	45,81	129	52,44
Sul	329	18,25	32	13,01
Total	1803	100,00	246	100,00

Fonte: *Elaboração dos autores com base nos dados INEP 2018.*

Figura 3 – Percentual de instituições que oferecem o curso de Direito por região e categoria administrativa

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados INEP 2018.

Segundo Corbucci, Kubota e Meira (2016), a explicação para a expansão do setor privado da educação não veio acompanhada de medidas de avaliação em larga escala pelo MEC, e não se deu apenas por medidas de estímulos do Estado, mas por processos de integração aos interesses de corporações privadas do ensino superior voltadas ao mercado⁶.

5 Comparando instituições privadas e públicas

Todos os testes de hipóteses feitos neste trabalho levaram em conta o nível de significância de 5%, ou seja, a probabilidade de cometer o erro tipo I, que seria rejeitar a hipótese de nulidade (H_0), dado que ela é verdadeira. Para comparar as diversas variáveis quantitativas, incluindo o *indicador de qualidade dos cursos*, CPC, inicialmente verificou-se a partir do teste de normalidade de Shapiro-Wilk, disponível no R, que os dados não são normais (valor-p > 0,05), o que justifica o uso de testes não paramétricos para comparar as variáveis dos dois grupos (privada e pública).

Uma alternativa quando os dados não são normais e, quando deseja-se comparar duas populações (ou amostras ou grupos), é o

⁶ Segundo Corbucci, Kubota e Meira (2014, p.16) "No campo da educação superior, aquisições e fusões ganham corpo a partir de meados da primeira década dos anos 2000. A feição empresarial do setor é fortalecida, a partir desse momento, por novas formas de negociação, entendidas aqui como compra, venda e fusão empresariais, investimentos do tipo *private equity* (...). O corolário desse novo ambiente econômico são as grandes corporações, as megafusões e a ampliação da participação do capital estrangeiro na educação nacional. Paralelamente, as novas instituições de ensino superior privadas passam a ser orientadas por políticas de aprimoramento de gestão administrativa, financeira e pedagógica, tendo como foco a redução de custos. Tem-se, portanto, um novo *modus operandi* para o setor".

teste Wilcoxon-Mann-Whitney, equivalente ao teste t-Student para duas amostras independentes. Este teste é baseado na diferença D_i entre a variável X e a variável Y, isto é, $D_i = X_i - Y_i$. A suposição é que as diferenças D_i são simetricamente distribuídas em torno de 0 (zero), o que seria equivalente a dizer que as distribuições destas variáveis são as mesmas (Kvam; Vidakovic, 2007).

Neste sentido, desejamos comparar as diversas notas atribuídas pelo INEP ao curso de Direito, segundo a categoria administrativa, ou seja, privadas e públicas, em que queremos testar a seguintes hipóteses:

- a) H_0 : a distribuição da nota do curso de Direito da privada é igual à da pública.
- b) H_1 : caso contrário, sob a hipótese nula (H_0), isto é equivalente a dizer que a média da nota testada é a mesma para ambos os grupos (categoria administrativa privada ou pública).

A Tabela 16 apresenta a média das notas avaliadas por categoria administrativa com os respectivos intervalos (IC) de confiança e valor-p para o teste de Wilcoxon-Mann-Whitney, com 95% de confiabilidade. Os IC negativos (na cor vermelha), sem o zero incluso, indicam que a diferença da nota avaliada da privada para a pública é negativa, ou seja, *a nota da pública é maior que a da privada*. Em todos os casos, onde isso acontece, essa diferença foi estatisticamente significativa (valor $-p < 0,05$). Portanto, pode-se afirmar com 95% de confiabilidade que há fortes evidências de que *a nota média das universidades públicas é maior que a das privadas*. Os IC positivos, também sem o zero incluso, indicam que para estas notas avaliadas, a média das privadas são maiores que a das públicas, ou seja, a diferença entre estas notas é significativa (valor- $p < 0,05$), com vantagem para as privadas.

A única diferença não significativa entre as notas avaliadas por categorias administrativas, foi quanto a nota “mestres” em que o valor-p foi maior que 0,80. Isto é, não há evidências suficientes para dizer que estas notas diferem entre estas categorias. Apesar do INEP definir que os “indicadores de qualidade da Educação

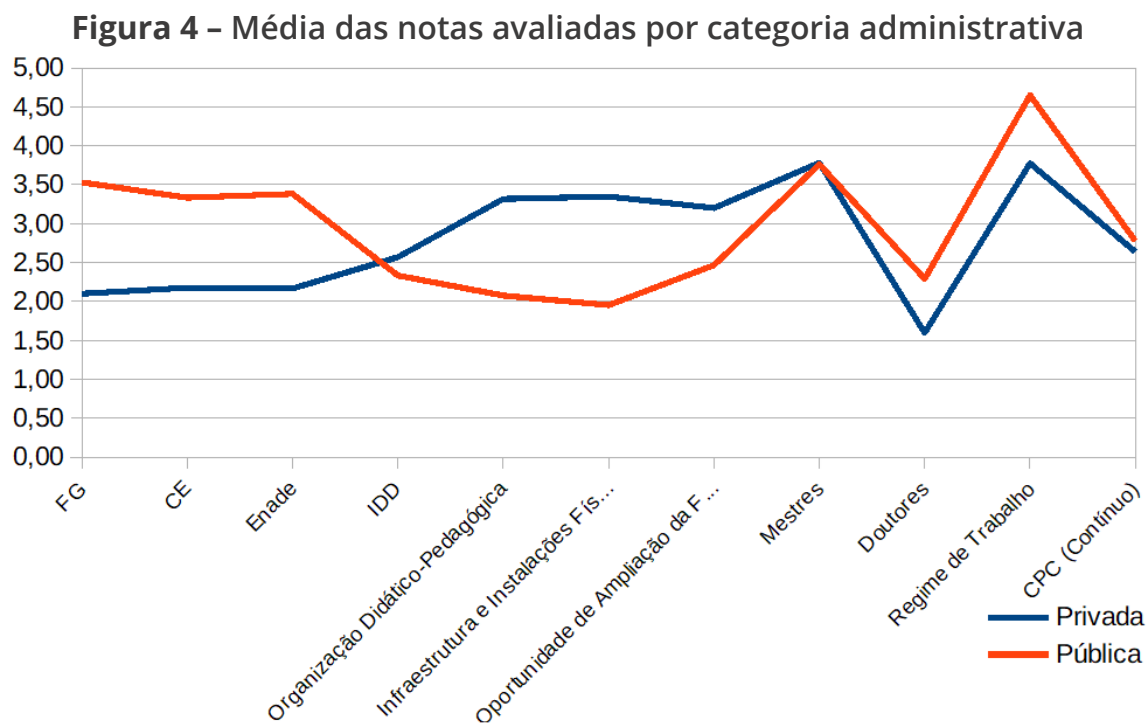
Superior” estejam formados pelo Conceito Enade, o IDD, o CPC e o IGC (Portaria Nº 586/2019-INEP), adotamos outros parâmetros avaliadores no Programa R, conforme Tabela 16 abaixo.

Tabela 16 – Média das notas avaliadas por categoria administrativa com os respectivos intervalos de confiança e valor-p

Nota avaliada	Privada	Pública	IC (95%)	Valor-p
FG	2,10	3,53	-1,78: -1,46	< 0,05
CE	2,18	3,33	-1,49: -1,13	< 0,05
Enade	2,17	3,38	-1,56: -1,21	< 0,05
IDD	2,57	2,33	0,14: 0,35	< 0,05
Organização Didático-Pedagógica	3,32	2,08	1,17: 1,51	< 0,05
Infraestrutura e Instalações Físicas	3,35	1,95	1,30: 1,66	< 0,05
Oportunidade de Ampliação da Formação	3,20	2,47	0,60: 0,95	< 0,05
Mestres	3,78	3,76	-0,12: 0,16	> 0,80
Doutores	1,60	2,29	-0,93: -0,46	< 0,05
Regime de Trabalho	3,77	4,65	-0,86: -0,45	< 0,05
CPC (Contínuo)	2,64	2,78	-0,26: -0,06	< 0,05

Fonte: *Elaboração dos autores com base nos dados INEP 2018.*

A Figura 4 apresenta a média das notas avaliadas por categoria administrativa. Verifica-se, a partir desta figura, o que foi constatado na Tabela 16, com a demonstração que as instituições públicas se destacam quanto as notas FG, CE, Enade, Doutores, Regime de trabalho e CPC. Em contrapartida, as instituições privadas se destacam quanto as notas IDD (Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (**IDD**), Organização Didático-Pedagógica, Infraestrutura e Instalações Físicas e Oportunidade de Ampliação da Formação.



Fonte: elaborado pelos autores.

6 Comparando instituições por região

Para comparar as notas atribuídas pelo INEP por região, utiliza-se, neste trabalho, uma extensão do teste de Wilcoxon-Mann-Whitney, o teste de Kruskal-Wallis. Este teste é análogo a ANOVA (análise da variância) como um fator. Ele é utilizado para comparar três ou mais populações, em que se deseja testar as seguintes hipóteses:

- H_0 : a distribuição da nota do curso de Direito é a mesma em todas as regiões.
- H_1 : a distribuição da nota do curso de Direito se difere para ao menos duas regiões, sob a hipótese nula, isto é, equivalente a dizer que a média da nota testada é a mesma para todos os grupos (regiões).

Neste caso, quando a hipótese nula é rejeitada, pode-se verificar em quais pares a diferença foi de fato significativa a partir do teste de comparação de tratamentos de Wilcoxon-Mann-

Whitney disponível no R. Este teste mostrará quais tratamentos dois a dois tiveram diferença significativa (Kvam; Vidakovic, 2007).

A Tabela 17 apresenta a média das notas avaliadas por região e o valor-p para o teste de Krusal-Wallis, com 95% de confiabilidade. Observa-se a partir desta tabela que, com exceção de IDD, que apresentou valor-p de 0,08, todas as demais variáveis apresentam diferenças significativas entre as regiões (valor-p < 0,05).

Tabela 17 – Média das notas avaliadas por região com os respectivos valor-p

Nota avaliada	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul	Valor-p
FG	2,09	2,38	2,31	2,27	2,33	< 0,05
CE	2,10	2,37	2,30	2,36	2,33	< 0,05
Enade	2,10	2,40	2,30	2,34	2,34	< 0,05
IDD	2,49	2,49	2,58	2,57	2,54	> 0,05
Organização Didático-Pedagógica	3,09	2,96	3,14	3,21	3,27	< 0,05
Infraestrutura e Instalações Físicas	3,06	2,96	3,07	3,23	3,34	< 0,05
Oportunidade de Ampliação da Formação	3,04	2,95	3,09	3,08	3,34	< 0,05
Mestres	3,27	3,52	3,44	3,98	3,98	< 0,05
Doutores	1,58	1,59	1,44	1,76	1,76	< 0,05
Regime de Trabalho	3,99	4,07	4,46	3,73	3,79	< 0,05
CPC (Contínuo)	2,53	2,61	2,62	2,69	2,71	< 0,05

Fonte: *Elaboração dos autores com base nos dados INEP 2018.*

A significância dos dados referenciados mostra regiões que apresentam desigualdades em relação ao indicador “doutores”, nos cursos de Direito, com exceção para o Sudeste e Sul, o que exigiria aporte do poder público para investimentos de compensação de recursos para formação de programas de Pós-Graduação ou fomento em outras políticas de bolsas ou doutorados interinstitucionais.

A Tabela 18 apresenta a média das notas avaliadas de instituições privadas por região, com os respectivos valor-p para o teste de Krusal-Wallis, com 95% de confiabilidade. Pode-se verificar que, com exceção das variáveis IDD, organização didático-pedagógica, infraestrutura e instalações físicas de instituições privadas, todas as demais variáveis apresentam diferenças significativas (valor-p < 0,05) entre as regiões.

Tabela 18 – Média das notas avaliadas de instituições privadas por região com os respectivos valor-p

Nota avaliada	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul	Valor-p
FG	1,87	1,96	2,00	2,17	2,19	< 0,05
CE	1,95	2,02	2,06	2,29	2,19	< 0,05
Enade	1,93	2,03	2,04	2,27	2,20	< 0,05
IDD	2,56	2,50	2,63	2,59	2,57	> 0,05
Organização Didático-Pedagógica	3,37	3,25	3,41	3,30	3,37	> 0,05
Infraestrutura e Instalações Físicas	3,38	3,29	3,41	3,31	3,45	> 0,05
Oportunidade de Ampliação da Formação	3,22	3,16	3,26	3,12	3,38	< 0,05
Mestres	3,11	3,55	3,51	3,98	3,92	< 0,05
Doutores	1,44	1,49	1,42	1,68	1,64	< 0,05
Regime de Trabalho	3,80	3,89	4,30	3,68	3,72	< 0,05
CPC (Contínuo)	2,51	2,55	2,64	2,68	2,68	< 0,05

Fonte: *Elaboração dos autores com base nos dados INEP 2018.*

A Tabela 19 apresenta a média das notas avaliadas de instituições públicas por região com os respectivos valor-p para o teste de Krusal-Wallis, com 95% de confiabilidade. Verifica-se, a partir desta tabela, que, com exceção das variáveis IDD, organização didático-pedagógica e infraestrutura e instalações físicas de instituições públicas, todas as demais variáveis apresentam diferenças significativas (valor-p < 0,05) entre as regiões. Note-se que, em termos comparativos das tabelas entre IES privada e pública, se apresentam diferenças significativas.

Tabela 19 – Média das notas avaliadas de instituições públicas por região com os respectivos valor-p

Nota avaliada	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul	Valor-p
FG	2,88	3,79	3,30	3,52	3,93	< 0,05
CE	2,65	3,56	3,07	3,35	3,85	< 0,05
Enade	2,71	3,62	3,13	3,39	3,87	< 0,05
IDD	2,26	2,47	2,39	2,19	2,24	> 0,05
Organização Didático-Pedagógica	2,10	2,02	2,27	2,02	2,12	> 0,05
Infraestrutura e Instalações Físicas	1,91	1,84	1,98	2,04	2,14	> 0,05
Oportunidade de Ampliação da Formação	2,39	2,24	2,52	2,62	2,87	< 0,05
Mestres	3,86	3,42	3,18	4,10	4,57	< 0,05
Doutores	2,08	1,95	1,48	2,94	3,15	< 0,05
Regime de Trabalho	4,69	4,68	5,00	4,41	4,58	< 0,05
CPC (Contínuo)	2,60	2,79	2,58	2,84	3,06	< 0,05

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados INEP 2018.

7 Índice geral de cursos (IGC)

O IGC é um indicador de qualidade da educação superior que leva em conta a média dos CPCs do último triênio, a média dos conceitos de avaliação da pós-graduação na última avaliação trienal e a distribuição dos estudantes entre a graduação e a pós-graduação *stricto sensu*. Nesta seção, faz-se um breve comparativo deste indicador entre as instituições públicas e privadas, bem como por região. Vale ressaltar que, para estas análises, utiliza-se outro banco de dados, no caso, o banco de dados IGC do INEP do ano de 2018.

A Tabela 20 apresenta a quantidade e o percentual de instituições avaliadas pelo IGC do INEP 2018. Nota-se que a maioria das instituições avaliadas para o cálculo do IGC são privadas, totalizando 1803 instituições, o que representa 87,06%

do total, seguida de instituições públicas e especiais, com 246 e 22 instituições, correspondente a 11,88% e 1,06%, respectivamente. Destaca-se que as instituições públicas apresentam média de IGC superior às demais instituições. Para confirmar se essa diferença de médias é significativa ou não, fez-se o teste de Wilcoxon-Mann-Whitney, onde confirmou que a diferença é significativa ao nível de confiabilidade de 95% (valor-p < 0,05). Optou-se por não fazer comparações com a média das instituições classificadas como especiais, dado que o quantitativo destas é irrelevante para as análises em termos proporcionais, já que representam aproximadamente 1,06% do total de instituições.

Tabela 20 – Quantidade e percentual de instituições avaliadas pelo IGC, INEP 2018

Tipo	Quantidade	Percentual	Média – IGC
Especial	22	1,06	2,15
Privada	1803	87,06	2,53
Pública	246	11,88	2,91
Total	2071	100,00	-

Fonte: *Elaboração dos autores com base nos dados INEP 2018.*

A Tabela 21 apresenta a quantidade e o percentual de instituições avaliadas pelo IGC e a média do IGC por região, de acordo com o INEP 2018. Pode-se perceber que a região Sul concentra a maioria das instituições privadas, bem como públicas, com 45,81% e 52,44%, respectivamente. Quanto às médias do IGC, constatou-se, a partir do teste de Krusal-Wallis, com 95% de confiabilidade, que há fortes evidências de que as médias do IGC são significativamente diferentes entre as regiões (valor-p < 0,05). A Tabela 16 (geral) mostra que é a região Sul que se destaca quanto ao IGC comparada as demais regiões.

Tabela 21 – Quantidade e percentual de instituições avaliadas pelo IGC e a média do IGC por região, INEP 2018

Região	Privada		Pública		Média – IGC	
	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Privada	Pública
Centro-Oeste	188	10,43	18	7,32	2,43	2,89
Nordeste	349	19,36	44	17,89	2,48	2,92
Norte	111	6,16	23	9,35	2,43	2,60
Sudeste	826	45,81	129	52,44	2,55	2,87
Sul	329	18,25	32	13,01	2,63	3,28
Total	1803	100,00	246	100,00	-	-

Fonte: *Elaboração dos autores com base nos dados INEP 2018. Obs.: a categoria Especial foi excluída devido ao baixo quantitativo.*

A Tabela 22 apresenta a comparação de tratamentos de Wilcoxon-Mann-Whitney das médias de IGC de instituições por região e por categoria administrativa com os respectivos valor-p. A partir desta tabela, pode-se afirmar, com 95% de confiabilidade, que, tanto fazendo a comparação geral quanto comparando as médias do IGC por categoria administrativa, há fortes evidências de que a região Sul tem média significativamente maior que as demais regiões.

Tabela 22 – Comparação de tratamentos de Wilcoxon-Mann-Whitney das médias de IGC de instituições por região e por categoria administrativa com os respectivos valor-p

	Geral			
	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste
Nordeste	0,69	-	-	-
Norte	0,88	0,78	-	-
Sudeste	0,11	0,69	0,35	-
Sul	0,00	0,00	0,00	0,01
	Privada			
	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste
Nordeste	0,86	-	-	-
Norte	1,00	1,00	-	-
Sudeste	0,14	0,55	0,55	-
Sul	0,00	0,00	0,01	0,03
	Pública			
	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste
Nordeste	1,00	-	-	-
Norte	0,90	0,08	-	-
Sudeste	1,00	0,95	0,85	-
Sul	0,04	0,02	0,00	0,00

Fonte: *Elaboração dos autores com base nos dados INEP 2018.*

Nesta seção, com base nas análises a partir dos testes no R, fez-se uma comparação entre as notas usadas pelo INEP para avaliar os cursos de Direito por categoria administrativa e região. As instituições privadas correspondem a 87,05% das instituições que oferecem o curso de Direito no Brasil. O restante, 12,95%, são de instituições públicas. As instituições públicas se destacam quanto as notas FG, CE, Enade, doutores, regime de trabalho e CPC. Enquanto, entre as privadas, se destacam as notas de IDD, organização didático-pedagógica, infraestrutura e instalações físicas, e oportunidade de ampliação da formação. Somente a nota referente a variável mestres não apresentou diferenças significativas entre públicas e privadas. Fazendo esta comparação entre os cursos de Direito por região, independente de categoria administrativa, somente a variável IDD não apresentou diferença significativa entre as regiões. Levando em conta a categoria administrativa, tanto em instituições privadas quanto públicas, as variáveis organização didático-pedagógica, infraestrutura e instalações físicas não apresentaram diferenças significativas. Quanto as demais variáveis, todas são estatisticamente diferentes por região e categoria administrativa. Há elementos para demonstração da desigualdade, tanto no aspecto inter-regional entre as IES públicas, e entre estas com as IES privadas conforme indicadores analisados, ao qual servem para elencarem políticas específicas para a educação superior junto ao poder público como norteador para avaliação do ensino superior nas duas instâncias das categorias administrativas.

8 Conclusão

A partir da primeira parte do artigo, concluímos os seguintes resultados elencados no teor dos dados analisados: a) observamos que os indicadores de verificação da *qualidade* acadêmica dos estudantes dos cursos de graduação das IES públicas e privadas apontam para diferenças de conceitos para os estudantes provenientes das públicas, que representam percentual maior de aprovação e inscrição no Enade; b) depreende-se dos dados

analisados em bancos nacionais que os indicadores do CPC são abrangentes o suficiente para avaliar as IES públicas, com considerável participação destas nos indicadores satisfatórios de avaliação institucional, conforme observado, embora sejam, por extensão, poucas instituições públicas no país em relação às IES privadas, quantitativamente expressivas, as públicas apresentam notas significativas e desiguais em relação ao ensino superior privado, revelando desnível na qualidade dos cursos; c) no comparativo Enade/CPC e EOU, observamos que os dados mostram que há necessidades de estudos mais específicos para explicar a divergência de notas entre Enade e EOU, que são significativos, mas que apresentam também variação entre as IES públicas e privadas, com indicadores mais favoráveis às públicas, visto que, no setor privado, a avaliação do desempenho no Enade dos estudantes não tem sido estatisticamente averiguada pelo poder público, mostrando também desníveis, inclusive, constatados no EOU/OAB na taxa de aprovações.

A falta de abrangência e aplicação dessa avaliação como cobertura mais universal revela a falta de aplicação às IES com cursos de Direito, prejudicando o quociente desempenho como indicador para ambas. Por fim, observamos a necessidade de uma discussão crítica acerca das metodologias adotadas pelo Enade e CPC, bem como os demais indicadores, que considerem de forma específica e diferencial as avaliações institucionais entre universidade públicas e IES privadas (com fim/sem fim lucrativo), visto que há notória distinção entre ambos, com pesos diferenciados para as universidades que agregam, no conjunto, altos investimentos, e equipamentos científicos e humanos na formação de graduação e pós-graduação, revelando que as IES em suas naturezas são desiguais.

Não levamos em consideração, neste trabalho, outras variáveis que impactam indicadores das públicas e privadas, como os cortes orçamentários para as públicas, incluindo pesquisa e ciência – visto que não estão vinculados nos microdados do INEP –, e os investimentos no setor privado pelo Fies e ProUni, investimentos

empresariais, mas os resultados já apontam significância de dados. Algumas práticas adotadas pelo INEP também não são coerentes, aparentemente, com a avaliação do Enade e CPC das IES, visto que vários cursos de Direito que obtiveram notas insuficientes nas privadas, e apenas com visitas *in loco*, pelo MEC, obtiveram os cursos reconhecidos na avaliação de “11 dimensões”, e, como coloca a auditoria, “117 cursos não só passaram de um resultado insuficiente para o de suficiente, como obtiveram nota máxima, que deveria ser atribuída somente aos cursos de excelência” (TCU, 2017, p. 24).

Os dados apontam desigualdades entre instituições públicas e privadas nos quesitos de avaliação de qualidade para os cursos de Direito. Os indicadores do INEP apresentam um retrato que mostram que muitos cursos de Direito foram criados e não apresentam adequação mínima aos próprios indicadores de avaliação de qualidade dos cursos e do desempenho dos estudantes. As universidades públicas, em função de sua organização acadêmica complexa, poderiam ser avaliadas de forma mais adequada, como por exemplo, a inserção nas fórmulas que atribuem “peso” avaliativo aos insumos de pesquisa, extensão, pós-graduação, aos quais não são considerados para medição de critério *qualidade*. Dessa forma, se percebe no Brasil que as instituições são avaliadas com os mesmos “pesos” e notas, mesmo sendo diferenciadas e desiguais em sua natureza, pois uma questão é o ensino superior e a formação do estudante ocorrer dentro dos quadros de uma universidade que visa a formação e produção científica, e outra realidade é a formação em um “centro” que visa apenas o curso de graduação como “fim” do processo pedagógico.

Os indicadores criados pelo INEP/MEC apresentam falhas ao não aplicar de forma igualitária as mesmas condições de avaliações para o setor privado das IES (com fim lucrativo e sem fim lucrativo), com raras exceções, em que se verifica que as notas dos indicadores acima estudados apontam para as hipóteses de um crescimento sem acompanhamento do poder público nas avaliações nacionais para as privadas, já que esse condicionante é universalizado para as

públicas. A mercantilização do setor da educação privada, por estar diretamente ligada a indicadores percentuais significativamente menores, apontam para uma realidade crítica nacional, para se avaliar o ensino superior no Brasil, em que as IES se encontram desigualmente distribuídas e posicionadas em razão das notas de qualidades acadêmicas, de conceitos preliminares de cursos (CPC) e de indicadores gerais de cursos (IGC), bem como na distribuição desigual inter-regional e entre categorias administrativas que, de modo geral, refletem precariamente o cenário real em que estão posicionados o ensino superior público e o privado, com pêndulos e medidas desiguais de avaliação.

Referências

ANDIFES. Relatório Executivo. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018. Uberlândia, 2019. Disponível em: <http://fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2019/06/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioeconômico-dos-Estudantes-de-Graduação-das-U.pdf>. Acesso em: 25 set. 2024.

BAUER, Adriana. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 315-344, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://rbep.INEP.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2860>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BAUER, A.; OCIMAR, M.; OLIVEIRA, R. P. de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Rev. Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>. Acesso em: 27 abr. 2020.

BECKER, F. da R. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**. ISSN: 1681-5653 n.º 53/1 – 25/06/10. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1751>. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 02 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861. Acesso em: 05 maio 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008**. Dispõe sobre o censo anual da educação. Diário Oficial da União. Brasília, 7 abr. 2008, seção 1, p. 3. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6425-4-abril-2008-573639-publicacaooriginal-96943-pe.html>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Sinopse estatística da educação superior. Microdados em tabela Excel por ano – de 1995 a 2018. [s.l., s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-ainformacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacaosuperiorgraduacao>. Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e Bases da educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861. Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. TEXTO – PUBLICAÇÃO ORIGINAL. Diário Oficial da União – Seção 1 – 18/12/2017, Página 2 (Publicação Original). Disponível em: [Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9235-15-dezembro-2017-785940-norma-pe.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9235-15-dezembro-2017-785940-norma-pe.html). Acesso em: 02 ago. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 586, de 9 de julho de 2019**. Define os Indicadores de Qualidade da Educação Superior referentes ao ano de 2018, estabelece os aspectos gerais de cálculo e os procedimentos de manifestação das Instituições de Educação Superior sobre os insumos de cálculo e divulgação de resultados. Diário Oficial da União. Brasília, 9 jul. 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/indicadores/legislacao/2019/portaria_n586_09072019.pdf. Acesso em: 9 jul. 2024.

BROADFOOT, P. **Education, assessment and society: a sociological analysis**. Buckingham: Open University Press, 1996.

CASTRO, M. H. G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

CORBUCCI, P. R.; KUBOTA L. C.; MEIRA A. P. B. **Reconfiguração estrutural da educação superior privada no Brasil**: nova fase da mercantilização do ensino. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, nov. 2016. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=29045&Itemid=406. Acesso em: 10 fev. 2020.

DE SOUSA, J. V. Internacionalização da Educação Superior como indicador do Sinaes: de qual qualidade estamos falando?. **Educação**, [s.l.], v. 40, n. 3, p. 343-356, 31 dez. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/28979>. Acesso em: 9 jan. 2020.

FERRER, G. **Sistemas de evaluación de aprendizajes en America Latina**: Balances y Desafios. Santiago: Ed. PREAL, 2006.

CAPES. **GEOCAPES – Sistema de Informações Georreferenciadas**. Brasília: CAPES, 2018. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 9 jul. 2024.

GOLGHER, A. B. Modelo Profluxo e Indicadores derivados. *In*: RIOS-NETO, E. L. G.; RIANI, J. de L. R. **Introdução à demografia da educação**. Campinas: ABEP, 2004. p. 159-208.

HAMILTON, Laura; STECHER, Brian M.; KLEIN, Stephen P. (Ed.). **Making sense of test-based accountability in education**. Santa Monica: Rand, 2002. Disponível em: <https://studylib.net/doc/12193943/test-based-accountability-in-education-making-sense-of#>. Acesso em: 23 abr. 2020.

HAGOPIAN, Jesse (Ed.). **More than a score**: the new uprising against high-stakes testing. Chicago: Haymarket Books, 2014.

IAIES, G. “Evaluar las evaluaciones”. *In*: UNESCO. **Evaluar las evaluaciones**: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa. Buenos Aires: IPE; Unesco, 2003. p. 15-36.

KVAM, Paul H.; VIDAKOVIC, Brani. **Nonparametric statistics with applications to science and engineering**. California: John Wiley & Sons, 2007.

KELLAGHAN, T. & GREANEY, V. **Avaliação dos níveis de desempenho educacional**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

KELLAGHAN, T. & GREANEY, V. **Monitoring the Learning outcomes of Education Systems**. Washington: World Bank Documents, 1996.

KELLAGHAN, Thomas; GREANEY, Vicent. **Using examinations to improve education: a study in fourteen African countries**. Washington: World Bank, 1992.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. S. Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. **Em Aberto**, Brasília, v. 15, n. 66, p. 29-34, abr./jun. 1995.

LEVIN, Benjamin. **Reforming education: from origins to outcomes**. New York: Routledge; Falmer, 2001.

MARQUES, A. C. H.; CEPÊDA, V. A. Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos. **Perspectivas: Revista de Ciências Sociais**, [s.l.], v. 42, n. 0, p. 161--192, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/5944>. Acesso em: 20 fev 2020.

MEC. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Brasília: [s.n.]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-socialsesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 05 ago. 2020.

MEC. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Censo da Educação Superior: Sinopse Estatística da Educação Superior 2018. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.INEP.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 05 jul. 2020.

MEC. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Censo da Educação Superior 2010-2014. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.INEP.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 05 jul. 2020.

MEC. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Questionários e manuais. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: http://download.INEP.gov.br/educacao_superior/censo_superior/questionarios_e_manuais/2014/glossario_aluno_2014.pdf. Acesso em: 19 jul. 2020.

MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Nota Técnica 2/2017/CGCQES/DAES.** Disponível em: http://download.INEP.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2015/nota_tecnica_daes_n22017_calculo_do_conceito_enade2015.pdf. Acesso em: 01 ago. 2020.

MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Nota técnica nº 3/2017/CGCQES/DAES.** Estabelece a metodologia de cálculo do Conceito Preliminar de Curso (CPC), indicador de qualidade que combina, em uma única medida, diferentes aspectos relativos aos cursos de graduação. Disponível em: http://download.INEP.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2015/nota_tecnica_daes_n32017_calculo_do_cpc2015.pdf. Acesso em: 01 ago. 2020.

MEC. Portaria Normativa n. 4, de 5 de agosto de 2008.

Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=670-sesu-port-04-2008-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 jul. 2020.

MEC. Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de

2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Disponível em: http://download.INEP.gov.br/download/superior/2011/portaria_normativa_n40_12_dezembro_2007.pdf. Acesso em: 28 jul. 2020.

MOSSINI, D. E. S. (2010). **Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade.** 2010. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9534/1/Daniela%20Emmerich%20de%20Souza%20Mossini.pdf>. Acesso em: 13 maio 2015.

NAOE, Aline *et al.* 10 mitos sobre a universidade pública no Brasil. *In: USP. Jornal da USP.* São Paulo, 28 jun. 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/10-mitos-sobre-a-universidade-publica-no-brasil/>. Acesso em: 8 jul. 2024.

NIQUITO, T. W.; RIBEIRO, F. G.; PORTUGAL, M. S. Impacto da criação das novas universidades federais sobre as economias locais. **Planejamento e Políticas Públicas**, [S. l.], n. 51, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/839/490>. Acesso em: 10 jan. 2020.

NZOMO, J.; MAKUWA, D. How countries move from cross-national research results to dissemination, and then to policy reform? *In*: ROSS, K.; GENEVOIS, I. J. (Orgs.) **Cross-national studies of the quality of education**. Paris: UNESCO; IPE, 2006.

OAB; FGV. **Exame de Ordem em números**. Vol. IV, março de 2020. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/exame-ordem-numeros-2020.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2020.

OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de. **Educação Superior brasileira no início do século XXI: inclusão interrompida?**. 2019. 304 f. Tese (Doutorado) – Curso de Economia, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Econômico, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1088834>. Acesso em: 8 jul. 2024.

R CORE TEAM (2018). **R: A language and environment for statistical computing**. R Foundation for Statistical Computing. Vienna, Austria. Disponível em: <https://www.r-project.org>. Acesso em: 05 maio 2020.

REIS, M. C. Os ensinos público e privado no Brasil e a incidência de sobre-educação no mercado de trabalho. *In*: **Texto para discussão**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Brasília, Rio de Janeiro: Ipea, 2020. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35520:td-2558-os-ensinos-publico-e-privado-no-brasil-e-a-incidencia-de-sobre-educacao-no-mercado-de-trabalho-&catid=422:2020&directory=1. Acesso em: 11 jan. 2020.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 4-17, 2011. DOI: 10.5216/rpp.v8i2.14035. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SGUISSARDI, V; SILVA JR, J. dos R. **Novas faces da educação superior no Brasil**: reforma do Estado e mudanças na produção. 2a. ed. São Paulo: Cortez. Bragança Paulista: USF-IFAN, 2001.

SILVA, Elza Maria Tavares. Ensino de direito no Brasil: perspectivas históricas gerais. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s.l.], ed. 4, ano 1, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/78qvj3kBG574djNtpv3tSbs/?lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2024.

STROMQUIST, Nelly P. Testing and the promise of academic progress: Las pruebas estandarizadas y la promesa del progreso académico. **Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)**, [s.l.], vol. 10, n. 2, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317254515_Standardized_testing_and_the_promise_of_progress. Acesso em: 29 abr. 2020.

TCU. **Relatório de auditoria que avaliou a atuação da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação (Seres/MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nos processos de regulação, supervisão e avaliação dos cursos superiores de graduação no País**. RA: 010.471/2017-0, Relator: Ana Arraes, Data de Julgamento: 24/10/2018, Plenário. Disponível em: <<https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/#/documento/acordao-com-pleto/010.471%252F2017-0/%2520/DTRELEVANCIA%2520desc%252C%2520NUMACORDAOINT%2520desc/6/%2520?uid=1b55be90-a0f4-11ea-a839-ed057f43bd89>>. Acesso em: 26 jul. 2020.

TEDESCO, J. Evaluar las evaluaciones. *In: **Evaluar las Evaluaciones***: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa. Buenos Aires: IPE/UNESCO, 2003.

VINHAI, Henrique Eduardo Ferreira. **Estudo sobre o impacto da expansão das universidades federais no Brasil**. 2013. Tese (Doutorado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12138/tde-20012014-152929/publico/HenriqueEduardoFerreiraVinhaisVC.pdf>. Acesso em: 25 set. 2024.

WOLFF, L. Los costos de las evaluaciones de aprendizaje en America Latina. *In: **Documentos PREAL n 38***. Santiago: PREAL, 2007.

WOLKMER, Antônio Carlos. **História do Direito no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002. 170 p.