

DESIGUALDADES REGIONAIS NA QUALIDADE DOS CURSOS SUPERIORES NO BRASIL: UMA ANÁLISE COM BASE NO CONCEITO PRELIMINAR DE CURSO DE 2023

Samuel Martim de Conto¹, Gabriel Machado Braido²

Resumo: Este artigo analisa as desigualdades regionais na qualidade da educação superior no Brasil com base nos dados do Conceito Preliminar de Curso (CPC) de 2023. Embora o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) tenha consolidado instrumentos relevantes de regulação e diagnóstico, persistem assimetrias significativas entre as regiões do país, especialmente entre instituições públicas e privadas. O estudo tem como objetivo comparar os desempenhos dos cursos superiores nas cinco grandes regiões brasileiras, considerando a categoria administrativa das instituições. Para atingir o objetivo, é utilizada a abordagem metodológica quantitativa, descritiva e exploratória, com análise dos microdados públicos do INEP. As variáveis observadas incluem desempenho discente (ENADE e IDD), titulação docente, regime de trabalho e infraestrutura, com agrupamentos por região e tipo de instituição. Os resultados revelam que a região Sul apresenta os melhores indicadores de qualidade, seguida por Nordeste e Sudeste, enquanto a região Norte possui os piores desempenhos. Instituições públicas e comunitárias superam as privadas em todas as regiões. Por fim, o CPC pode ser útil como instrumento diagnóstico, mas deve ser interpretado com base no contexto regional e nas condições estruturais das IES.

Palavras-chave: avaliação da educação superior; CPC; desigualdades regionais; qualidade; ensino superior.

1 Doutor em Administração pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professor adjunto na Universidade do Vale do Taquari – Univates. Contato: samucl@univates.br

2 Doutor em Administração pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professor adjunto na Universidade do Vale do Taquari – Univates. Contato: gabrielb@univates.br

REGIONAL INEQUALITIES IN THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION COURSES IN BRAZIL: AN ANALYSIS BASED ON THE 2023 PRELIMINARY COURSE CONCEPT

Abstract: This paper analyzes regional inequalities in the quality of higher education in Brazil based on data from the 2023 Preliminary Course Concept (CPC). Although the National Higher Education Evaluation System (SINAES) has consolidated relevant instruments for regulation and diagnostic assessment, significant asymmetries persist among the country's regions, especially between public and private institutions. The study aims to compare the performance of higher education courses across the five major Brazilian regions, considering the administrative category of the institutions. To achieve this objective, a quantitative, descriptive, and exploratory methodological approach is adopted, using public microdata from INEP. The variables analyzed include student performance (ENADE and IDD), faculty qualifications, employment regime, and infrastructure, with groupings by region and type of institution. The results indicate that the Southern region presents the best quality indicators, followed by the Northeast and Southeast, while the Northern region shows the poorest performance. Public and community institutions outperform private ones in all regions. Finally, the CPC can be a useful diagnostic instrument; however, it should be interpreted considering the regional context and the structural conditions of higher education institutions.

Keywords: Higher education evaluation; CPC; regional inequalities; quality; higher education.

1 INTRODUÇÃO

A expansão da educação superior no Brasil nas últimas décadas, especialmente a partir de 2000³, passou a demandar maior atenção à qualidade dos cursos, elemento fundamental para impulsionar o desenvolvimento social, científico e econômico do país. Desde a promulgação da Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), consolidou-se uma estrutura de avaliação focada em múltiplas dimensões institucionais, com o objetivo de assegurar padrões mínimos de qualidade e promover a melhoria contínua do ensino superior brasileiro (Brasil, 2004). No entanto, mesmo diante dos avanços proporcionados por esse sistema, persistem desigualdades regionais significativas, que impactam tanto o acesso quanto os resultados educacionais. Essas assimetrias revelam a complexidade do sistema educacional brasileiro e a necessidade de políticas públicas específicas para sua superação.

O país apresenta marcantes desigualdades inter-regionais em praticamente todos os indicadores de desenvolvimento humano, e a

3 Para fins de comparação, o número de matrículas no ensino superior era de 1.377.286 em 1980; 1.540.080 em 1990; 2.695.927 em 2000; 6.379.299 em 2010; e 8.680.354 em 2020. Isso representa um crescimento de 11,82% na década de 1990 em relação à de 1980; 75,05% em 2000 comparado a 1990; 136,63% em 2010 em relação a 2000; e 36,07% em 2020 frente a 2010 (INEP, 2025).

educação superior não é exceção. Regiões como Norte e Nordeste enfrentam dificuldades estruturais, que vão desde a escassez de instituições públicas com alta capacidade instalada até limitações no corpo docente e na infraestrutura das instituições privadas (OCDE, 2018). Por sua vez, as regiões Sudeste e Sul concentram a maior parte das universidades públicas federais historicamente consolidadas, com maior produção científica, financiamento mais robusto e melhores indicadores de desempenho em avaliações nacionais (Carvalho; Cavalcante Júnior, 2024). Esses desequilíbrios geram efeitos acumulativos, que comprometem a função da educação superior como instrumento de promoção da equidade regional e social.

Nesse cenário, o Conceito Preliminar de Curso (CPC) é um dos principais instrumentos utilizados para avaliar a qualidade dos cursos de graduação, sendo calculado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Trata-se de um indicador composto, que considera múltiplas dimensões: (i) desempenho dos estudantes no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade); (ii) valor agregado pela formação, mensurado pelo Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD); (iii) perfil do corpo docente (titulação e regime de trabalho); e (iv) avaliação da infraestrutura e da organização didático-pedagógica, por meio de questionários aplicados aos concluintes (INEP, 2023a). Por reunir variáveis de natureza acadêmica e estrutural, o CPC fornece uma visão abrangente da qualidade de um curso de graduação, indo além do desempenho pontual em exames padronizados.

De acordo com Oliveira e Rothen (2024) o CPC foi concebido como uma resposta à necessidade de maior agilidade e clareza no processo avaliativo, funcionando também como ferramenta de regulação da oferta educacional e de transparência para a sociedade. Os autores argumentam que a avaliação educacional deve ser compreendida como parte de um processo mais amplo de construção da qualidade, que inclui aspectos pedagógicos, institucionais e contextuais. Nesse sentido, o CPC não deve ser interpretado apenas como um “ranking” de cursos, mas sim como um ponto de partida para análises diagnósticas mais profundas, sobretudo quando consideradas as diferenças regionais do país.

Estudos recentes têm apontado para o uso do CPC como instrumento revelador de desigualdades ocultas entre regiões, modalidades de ensino e tipos de instituição (pública x privada). Por exemplo, na análise do desempenho dos cursos de Direito, verifica-se que as instituições públicas, mesmo em regiões menos desenvolvidas, tendem a obter melhores resultados no CPC e no Enade quando comparadas às privadas, indicando o peso do investimento estatal e da qualificação docente nesse processo (Carvalho; Cavalcante Júnior, 2024). Além disso, o avanço da modalidade de ensino a distância (EaD), concentrada no setor privado e nas regiões Norte e Nordeste, levanta preocupações sobre a

qualidade do ensino e o acesso a condições adequadas de formação (Queiroz *et al.*, 2024).

O presente artigo tem como objetivo geral analisar as desigualdades regionais na qualidade dos cursos superiores no Brasil, com base nos dados do CPC 2023. Para isso, considera as cinco grandes regiões geográficas do país, agregando os resultados por estado e tipo de instituição. Como objetivos específicos, busca-se: (i) descrever a distribuição dos valores contínuos e por faixas do CPC nas diferentes regiões; (ii) comparar o desempenho médio dos cursos por região em relação às dimensões do CPC; e (iii) identificar padrões de concentração de qualidade entre instituições públicas e privadas em cada região.

O recorte temporal refere-se ao ano de 2023, utilizando os dados mais recentes divulgados pelo INEP, que foram estruturados em planilha eletrônica (formato Excel) e disponibilizados publicamente na plataforma de Dados Abertos do Governo Federal. A abordagem metodológica é quantitativa, exploratória, envolvendo análise estatística descritiva.

Espera-se que os resultados obtidos contribuam para uma melhor compreensão das desigualdades educacionais regionais no ensino superior brasileiro, oferecendo subsídios para formulação de políticas públicas mais eficazes. Além disso, a análise permitirá discutir o papel do CPC como instrumento de diagnóstico e monitoramento, destacando seus potenciais e limitações no enfrentamento das desigualdades históricas que ainda persistem na educação superior do país.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O SINAES como instrumento de avaliação da educação superior

A institucionalização da avaliação da educação superior no Brasil se consolidou com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. O SINAES foi concebido para romper com a lógica tecnocrática e classificatória predominante nas políticas avaliativas da década de 1990, cuja ênfase estava na mensuração e ranqueamento de instituições e cursos, muitas vezes desconsiderando aspectos formativos, sociais e contextuais da educação superior (Brasil, 2004).

Ao contrário desses modelos anteriores, o SINAES propõe uma abordagem formativa e sistêmica, com o objetivo de fomentar a melhoria contínua da qualidade da educação superior, orientar a expansão da oferta de vagas, e aumentar a eficácia institucional e a efetividade acadêmica e social. Para tanto, o sistema articula três componentes principais: a avaliação institucional, a avaliação dos cursos de graduação e a avaliação do desempenho

dos estudantes, operacionalizada por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

A avaliação deve ser concebida como um processo que vai além da medição e da classificação. Conforme Dias Sobrinho (2001), avaliar não é apenas medir ou ranquear, mas sobretudo compreender, julgar e dialogar com os processos educativos. Essa concepção está na base do SINAES, que valoriza a reflexão crítica, a participação da comunidade acadêmica e o uso pedagógico da avaliação.

Compartilhando dessa perspectiva, Catani, Oliveira e Dourado (2001) mencionam que o SINAES rompe com a lógica tecnocrática e prescritiva que marcou as políticas da década de 1990, introduzindo mecanismos que reconhecem a diversidade das instituições e promovem a corresponsabilização dos diferentes atores envolvidos no processo educativo. Um dos principais avanços trazidos pelo sistema é a obrigatoriedade da autoavaliação institucional, conduzida pelas Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), compostas por representantes docentes, discentes, técnico-administrativos e da sociedade civil. Essa prática tem o potencial de fortalecer a cultura institucional de avaliação e promover a construção coletiva de diagnósticos e planos de melhoria.

Ao integrar avaliação institucional, avaliação de cursos e avaliação do desempenho estudantil, o SINAES propõe uma visão mais abrangente da qualidade educacional, superando a fragmentação que caracterizava os modelos anteriores. Tal integração possibilita uma leitura que articula elementos internos (como infraestrutura, organização didático-pedagógica e qualificação docente) e externos (como resultados de desempenho e inserção social), favorecendo diagnósticos mais consistentes e intervenções mais eficazes.

Contudo, apesar de seus avanços conceituais e legais, o SINAES enfrenta desafios em sua implementação. Muitas instituições ainda tratam a avaliação como uma obrigação burocrática, com baixa apropriação crítica dos resultados e limitada utilização dos dados na gestão acadêmica. Como destacam Dias Sobrinho (2001) e Catani, Oliveira e Dourado (2001), a efetividade do sistema depende da consolidação de uma cultura avaliativa comprometida com os valores da autonomia, da inclusão social e da responsabilidade pública da educação superior.

2.2 Qualidade na educação superior: conceitos e dimensões

A noção de qualidade na educação superior é intrinsecamente complexa e carregada de disputas conceituais e políticas. Harvey e Green (1993), em estudo clássico sobre o tema, identificaram cinco abordagens distintas para a definição de qualidade: (i) qualidade como excelência, (ii) conformidade com padrões, (iii) adequação ao propósito, (iv) valor agregado e (v) melhoria

contínua. No entanto, essas abordagens não são excludentes e frequentemente coexistem em práticas institucionais e políticas públicas.

No contexto brasileiro, especialmente a partir da década de 2000, observa-se um crescente esforço de operacionalização da qualidade por meio de indicadores, como o ENADE, o CPC e o IGC. Esses indicadores têm se consolidado como ferramentas fundamentais para fins de regulação, prestação de contas e formulação de políticas públicas. Entretanto, essa ênfase na mensuração quantitativa da qualidade tem suscitado críticas na literatura.

Chauí (2003) alerta que a adoção de parâmetros exclusivamente métricos pode reduzir a qualidade a um conjunto de notas ou rankings, desconsiderando aspectos essenciais da formação universitária. Para ela, a educação superior deve ser vista como um bem público, voltado à formação crítica, à produção de conhecimento e à promoção da cidadania. A qualidade, nesse sentido, não pode ser dissociada dos princípios da liberdade acadêmica, da inclusão social e da democratização do acesso e da permanência estudantil.

Mancebo, Maués e Chaves (2006) reforçam essa crítica ao afirmar que a qualidade não é um atributo que se resume a resultados, não sendo possível garantir qualidade sem financiamento adequado, valorização do trabalho docente e autonomia das instituições. Assim, o debate sobre qualidade deve incluir também as condições estruturais e políticas que permitem (ou limitam) a realização de processos formativos significativos.

Outro ponto frequentemente debatido é o risco de tecnocratização da avaliação, com o predomínio de modelos normativos e padronizados que desconsideram a diversidade institucional. Para Ferreira e Tenório (2010) e Ferronato (2016) há uma tendência preocupante de transformar indicadores em fins em si mesmos, descolando-os das realidades educacionais concretas. Esses autores defendem que a avaliação deve manter um compromisso com o projeto acadêmico de cada instituição, respeitando sua missão, seu contexto e seus sujeitos.

Ainda assim, é inegável a relevância dos indicadores quantitativos para a gestão pública e institucional. Quando utilizados com critério, tais indicadores oferecem subsídios para o planejamento, a alocação de recursos e a regulação do sistema, como argumenta Cury (2010). O desafio, portanto, está em equilibrar as dimensões técnicas e políticas da avaliação, evitando tanto a abstração normativa quanto a fetichização das métricas.

2.3 Indicadores de qualidade: ENADE e CPC

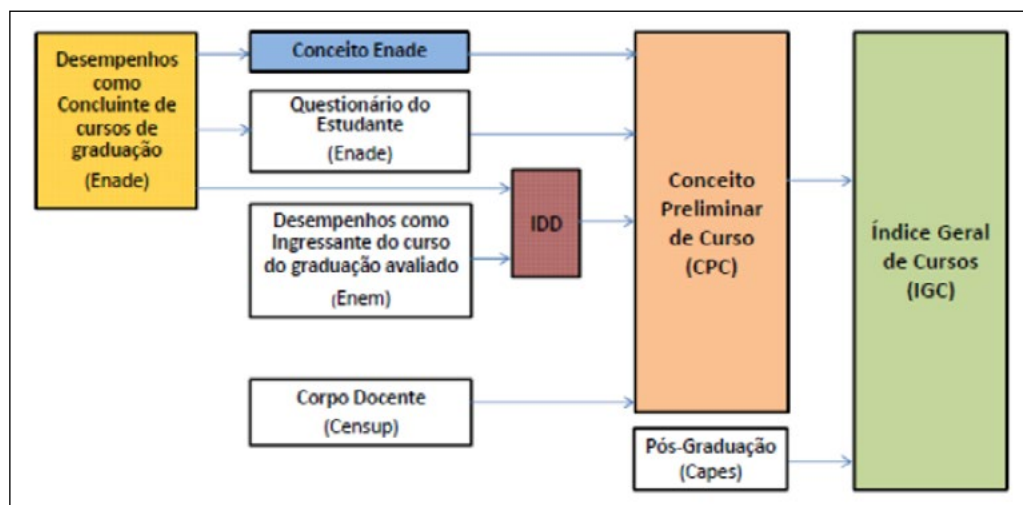
No âmbito do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), os indicadores ENADE e CPC se destacam por sua centralidade nos processos de avaliação dos cursos de graduação. O ENADE é uma avaliação em larga escala aplicada aos estudantes concluintes, com o objetivo de aferir o desenvolvimento de competências e habilidades relativas à formação geral

e específica. Sua nota compõe parte significativa de outros indicadores e serve como parâmetro comparativo entre cursos, áreas e instituições.

A Figura 1 apresenta um fluxograma da estrutura do sistema de avaliação da educação superior no Brasil, conforme os parâmetros do SINAES, demonstrando como diferentes componentes se articulam para formar os principais indicadores de qualidade dos cursos e das instituições (INEP, 2023b).

No início do fluxograma, encontra-se o elemento referente ao desempenho dos estudantes concluintes, obtido por meio do ENADE. Esses dados alimentam diretamente: o Conceito Enade, o Questionário do Estudante e o cálculo do IDD (Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado) (INEP, 2023c). O IDD é construído a partir da comparação entre os desempenhos dos concluintes (avaliados pelo ENADE) e os desempenhos dos ingressantes, com base em dados do ENEM. Soma-se a essa análise a variável referente ao corpo docente, extraída do Censo da Educação Superior (INEP, 2020).

Figura 1 – Estrutura do sistema de avaliação da educação superior no Brasil



Fonte: INEP (2023).

Esses elementos - Conceito Enade, Questionário do Estudante, IDD e dados do corpo docente - convergem para a composição do Conceito Preliminar de Curso (CPC), principal indicador de avaliação dos cursos de graduação. O CPC combina múltiplas dimensões: desempenho discente, condições de infraestrutura, organização pedagógica e qualificação docente (INEP, 2023b). A partir do CPC, em conjunto com as informações da pós-graduação, fornecidas pela CAPES, é calculado o Índice Geral de Cursos (IGC). Esse indicador expressa a qualidade agregada dos cursos de graduação e pós-graduação de

uma instituição de ensino superior, sendo um dos principais instrumentos regulatórios do sistema brasileiro de avaliação (INEP, 2023c).

O CPC foi concebido como um instrumento de caráter regulatório e formativo, com potencial para orientar ações de melhoria nos cursos avaliados. Para Franco (2012), o CPC representa uma tentativa de agregar racionalidade técnica à avaliação, possibilitando decisões mais fundamentadas por parte do poder público e das próprias instituições. No entanto, ele reconhece que o uso isolado do CPC pode gerar interpretações simplificadas ou distorcidas sobre a qualidade dos cursos.

Cury (2010) defende que os indicadores como o CPC e o ENADE são relevantes para garantir transparência, responsabilização institucional e regulação pública, mas seu uso precisa ser articulado com outras estratégias avaliativas. Nesse sentido, o autor destaca a importância da autoavaliação institucional e do envolvimento da comunidade acadêmica na leitura crítica dos resultados.

Portanto, embora os indicadores quantitativos como o ENADE e o CPC representem avanços importantes na política educacional brasileira, seu uso precisa ser contextualizado, interpretado com criticidade e complementado por dimensões qualitativas. A qualidade, em última instância, não é apenas um resultado numérico, mas um processo dinâmico de construção institucional, compromisso formativo e engajamento social.

3 METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem quantitativa, descritiva e exploratória, com o objetivo de analisar as desigualdades regionais na qualidade dos cursos superiores no Brasil, tendo como base os dados do Conceito Preliminar de Curso (CPC) relativos ao ano de 2023. Segundo Gil (2019), a pesquisa descritiva busca caracterizar determinado fenômeno ou população por meio de dados quantitativos ou qualitativos, sem, no entanto, interferir em sua ocorrência. Já a pesquisa exploratória é indicada para aprofundar temas que carecem de estudos sistematizados ou que demandam novas abordagens de análise, como é o caso das desigualdades educacionais regionais a partir de indicadores oficiais de qualidade. Além disso, Creswell (2010) menciona que estudos quantitativos permitem identificar padrões, testar relações entre variáveis e descrever fenômenos com base em evidências empíricas expressas numericamente. Neste estudo, a ênfase recai sobre o tratamento e interpretação de dados secundários oficiais, por meio de análise estatística descritiva e visualizações gráficas, com foco na comunicação clara dos resultados.

A pesquisa fundamenta-se nos microdados divulgados publicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), disponíveis na plataforma de Dados Abertos do Governo Federal. A base de dados refere-se ao ciclo avaliativo de 2023 do CPC e contém

informações detalhadas sobre cursos de graduação de instituições públicas, privadas e comunitárias, distribuídas por todo o território nacional. O CPC é um indicador sintético que agrega informações sobre desempenho estudantil (ENADE e IDD), perfil docente (titulação e regime de trabalho) e infraestrutura/organização pedagógica, conforme detalhado no referencial teórico deste trabalho (INEP, 2023b).

Cada entrada da base de dados representa um curso específico, vinculado a uma instituição de ensino superior (IES), com informações sobre sua localização (UF e município), modalidade (presencial ou a distância), área de avaliação, categoria administrativa (pública, privada ou comunitária) e organização acadêmica (universidade, centro universitário, instituto federal, faculdade). Para fins de análise comparativa, os dados foram agrupados conforme as cinco grandes regiões geográficas brasileiras: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

As variáveis selecionadas foram organizadas em três dimensões analíticas: (i) desempenho discente, representado pelas notas padronizadas do ENADE e do IDD; (ii) qualificação docente, incluindo titulação e regime de trabalho; e (iii) condições institucionais, com foco nas notas de infraestrutura, organização didático-pedagógica e oportunidade de ampliação da formação.

O tratamento dos dados foi realizado com o uso do *software* Microsoft Excel. O processo envolveu etapas de limpeza e padronização dos dados, organização das variáveis de interesse, cálculos de médias regionais e construção de gráficos e tabela comparativos. Conforme Dias e Dias (2022), o uso de recursos gráficos é uma estratégia eficiente para tornar os resultados mais acessíveis e facilitar a identificação de padrões e discrepâncias.

A utilização da abordagem descritiva foi orientada pelo objetivo de fornecer um panorama abrangente e fundamentado sobre as desigualdades regionais a partir dos dados oficiais, sem pretensão de estabelecer relações de causalidade.

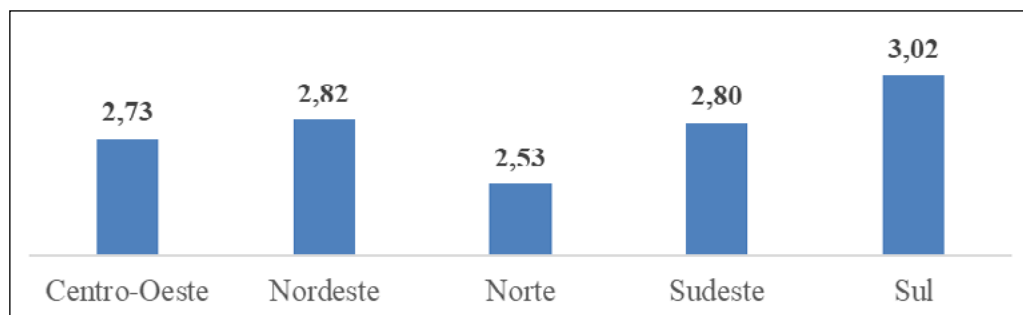
A metodologia adotada está em consonância com os princípios da avaliação educacional crítica, conforme defendido por Franco (2012) e Dias Sobrinho (2001), ao reconhecer a importância dos dados quantitativos como suporte à análise, mas sem perder de vista a complexidade dos processos formativos e os condicionantes estruturais da oferta educacional. Dessa forma, busca-se não apenas quantificar desigualdades, mas também compreender como essas se manifestam em diferentes contextos regionais e institucionais.

4 RESULTADOS

O primeiro objetivo da pesquisa foi examinar a distribuição do Conceito Preliminar de Curso (CPC) contínuo entre as regiões brasileiras (Gráfico 1). Com base nos dados do ciclo 2023, os resultados revelam disparidades

regionais significativas, que reiteram as desigualdades estruturais já apontadas na literatura sobre a educação superior brasileira.

Gráfico 1 – CPC médio dos cursos de graduação conforme a região - 2023



Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos microdados do CPC 2023.

A região Sul obteve o maior desempenho médio (3,02), o que, segundo os critérios do INEP, já posiciona boa parte dos cursos da região em patamares avaliativos considerados “muito bons”. Essa posição de destaque reflete a forte presença de universidades públicas e comunitárias com sólida infraestrutura e histórico de avaliação positiva.

O Nordeste ocupa a segunda posição, com média de 2,82, ligeiramente superior ao Sudeste (2,80), o que chama a atenção, pois quebra a expectativa histórica de domínio absoluto do Sudeste. Este resultado pode ser explicado por fatores como a expansão e consolidação dos Institutos Federais e universidades públicas em estados como Bahia, Ceará, Pernambuco e Paraíba, que têm se destacado pela qualidade de sua educação superior pública. A posição do Nordeste à frente do Sudeste é relevante e aponta para o efeito positivo das políticas de expansão pública implementadas nos últimos 15 anos. Contudo, esse avanço ainda é desigual internamente, uma vez que grandes disparidades permanecem entre capitais e cidades do interior.

A região Centro-Oeste, com média de 2,73, mantém desempenho intermediário. Embora tenha universidades públicas bem avaliadas (como UnB e UFMT), a distribuição desigual da oferta e a crescente participação de instituições privadas com menor desempenho em algumas áreas impactam negativamente a média regional.

Já a região Norte apresenta o menor valor médio de CPC, com 2,53, evidenciando fragilidades mais acentuadas. Esse resultado reflete a escassez de universidades públicas federais em alguns estados da região, a predominância da oferta privada em modalidade EaD com baixos indicadores de qualidade, e as limitações em infraestrutura e corpo docente qualificado. Essa região enfrenta, historicamente, os maiores desafios de conectividade, financiamento

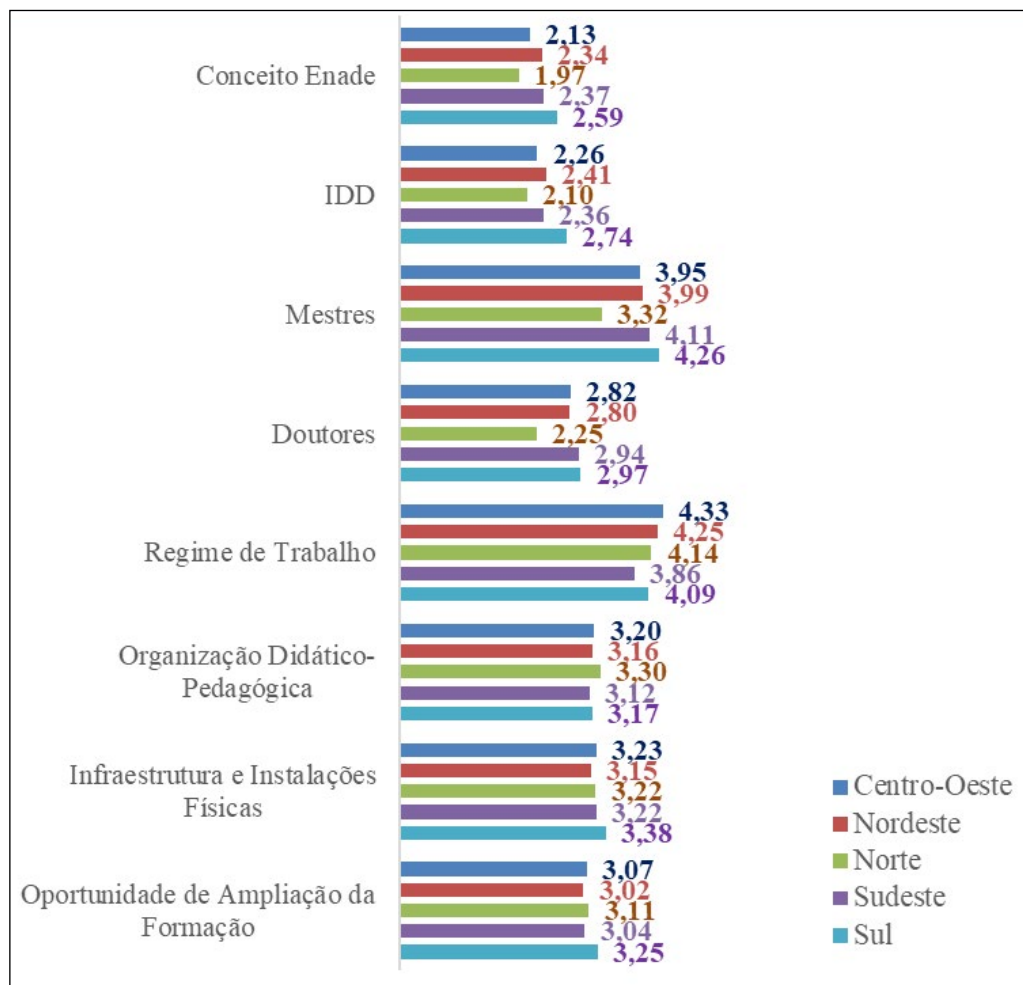
e fixação de profissionais com alta titulação, o que contribui para a média mais baixa do indicador dentre as regiões do país.

Em termos comparativos, a diferença entre a maior e a menor média regional é de aproximadamente 0,5 ponto, o que é significativo considerando a escala de 1 a 5 do CPC. Essa distância representa não apenas uma diferença técnica, mas revela barreiras estruturais e regionais que impactam diretamente a formação de milhares de estudantes.

Além disso, é importante destacar que, embora o CPC seja um indicador numérico, ele traduz realidades complexas e multifatoriais. Como reforça Mancebo *et al.* (2006), a qualidade da educação não se garante apenas com resultados, mas depende das condições concretas de sua produção: financiamento adequado, qualificação docente, infraestrutura e políticas institucionais. Assim, os resultados apresentados exigem leitura crítica e contextualizada para além da simples comparação numérica.

A análise das dimensões componentes do Conceito Preliminar de Curso (CPC) permite compreender de forma mais detalhada os fatores que sustentam as disparidades regionais na qualidade da educação superior no Brasil (Gráfico 2). A partir dos dados do CPC 2023, são avaliadas as seguintes dimensões: ENADE, IDD, titulação docente (mestres e doutores), regime de trabalho, organização didático-pedagógica, infraestrutura e oportunidade de ampliação da formação.

Gráfico 2 – Nota padronizada média das dimensões do CPC conforme a região - 2023



Fonte: elaborado pelos autores, com base nos microdados do CPC 2023.

A região Sul lidera a maioria dos indicadores analisados, reforçando sua posição de destaque já observada no CPC médio contínuo. Os cursos da região apresentam o melhor desempenho no ENADE: 2,59; IDD: 2,74; mestres: 4,26; doutores: 2,97; infraestrutura: 3,38; oportunidade de ampliação da formação: 3,25. Esse conjunto de dados indica um ambiente institucional mais robusto, tanto em termos de qualificação do corpo docente quanto de condições estruturais. O IDD também destaca a capacidade da região em agregar valor à formação dos estudantes, sinalizando que, mesmo com alunos ingressantes de perfis variados, há um ganho formativo acima da média nacional.

A região Sudeste, tradicionalmente associada à concentração de universidades de excelência, apresenta desempenho técnico sólido, mas inferior ao Sul em diversas variáveis. Ainda que tenha a maior média de docentes mestres (4,11) e bom desempenho no IDD (2,36), apresenta resultados ligeiramente inferiores nas dimensões de infraestrutura e oportunidade de ampliação da formação, o que pode ser atribuído à forte presença de instituições privadas e EaD na região.

No caso do Nordeste, diferentemente do que apontou o estudo realizado pela OCDE (2018), os indicadores revelam uma qualidade técnica em ascensão, superando inclusive a região Sudeste em alguns aspectos, como o regime de trabalho docente (4,25) e a organização didático-pedagógica (3,16). Esse panorama está em consonância com as políticas de expansão da educação pública nos estados nordestinos nas últimas décadas, sobretudo por meio das universidades e dos institutos federais, que possuem forte inserção regional.

Já a região Centro-Oeste, embora apresente o maior índice de regime de trabalho docente (4,33), mostra limitações em outros indicadores, como ENADE (2,13) e IDD (2,26), sugerindo dificuldades em garantir o desempenho acadêmico esperado, mesmo com um corpo docente qualificado. Esse fenômeno pode estar relacionado à dispersão territorial das instituições e desafios logísticos em áreas mais remotas.

A situação mais preocupante é observada na região Norte, que apresenta os menores valores em quase todos os indicadores: ENADE: 1,97; IDD: 2,10; mestres: 3,32; doutores: 2,25; infraestrutura: 3,04; organização didático-pedagógica: 3,11. Essa realidade revela uma combinação de fatores estruturais desfavoráveis, como dificuldade de atração e fixação de docentes qualificados, precariedade de recursos materiais, e alta dependência de instituições privadas de baixa complexidade. Embora o indicador de infraestrutura (3,04) esteja próximo da média nacional, é insuficiente frente à carência nas demais dimensões, refletindo um sistema com estrutura mínima, mas desempenho pedagógico e acadêmico comprometido.

Esses achados reforçam a análise de Ferreira e Tenório (2010) e Ferronato (2016) que alertam para o risco de uma avaliação tecnocrática que desconsidera os contextos regionais. Uma leitura atenta dessas dimensões mostra que as desigualdades não se restringem ao desempenho final (CPC), mas estão profundamente enraizadas em carências formativas, de gestão pedagógica e de capital humano.

O terceiro objetivo da pesquisa consistiu em comparar o desempenho médio no CPC conforme as categorias administrativas das instituições de ensino superior (IES) – públicas, privadas e comunitárias –, distribuídas pelas cinco regiões brasileiras. Essa análise permite identificar como o tipo de mantenedora impacta a qualidade dos cursos superiores, considerando os dados do CPC 2023.

Tabela 1 – CPC médio conforme a categoria administrativa das IES, por região - 2023

Região	Categoria administrativa		
	Comunitária e Confessional	Privada	Pública
Centro-Oeste	3,07	2,61	2,99
Nordeste	2,98	2,64	3,26
Norte	3,04	2,37	2,80
Sudeste	2,91	2,69	3,35
Sul	3,11	2,78	3,49

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos microdados do CPC 2023.

A análise revela uma hierarquia clara entre as categorias: as instituições públicas são, em média, as que obtêm os melhores desempenhos em todas as regiões, seguidas pelas comunitárias e confessionais e, por fim, pelas privadas, que sistematicamente apresentam os menores CPCs.

As instituições públicas registram o maior CPC médio em todas as regiões, com destaque para a região Sul (3,49) e Sudeste (3,35). Essa performance superior reflete a estrutura consolidada dessas instituições, com docentes qualificados, maior investimento em infraestrutura e projetos de pesquisa e extensão. No Nordeste, a média de 3,26 também evidencia o impacto positivo da expansão das universidades federais e institutos federais na região nas últimas duas décadas.

No entanto, é importante observar que, na região Norte, mesmo as IES públicas apresentam média de apenas 2,80, inferior à das comunitárias (3,04). Esse resultado indica desafios estruturais e regionais que afetam inclusive instituições estatais, como limitações orçamentárias, dificuldades de acesso, escassez de docentes com doutorado e carência de infraestrutura adequada.

As instituições comunitárias, concentradas especialmente no Sul e em alguns estados do Sudeste e Centro-Oeste, apresentam resultados expressivos. No Sul, por exemplo, a média de 3,11 supera a das públicas em outras regiões, como o Norte e Centro-Oeste. Isso demonstra a relevância das IES comunitárias no contexto regional, frequentemente voltadas à formação de qualidade, com forte inserção local, autonomia acadêmica e valorização da docência.

Essas instituições, geralmente sem fins lucrativos, adotam modelos de gestão mais participativos e estão ligadas historicamente a projetos educacionais regionais, muitas vezes de origem religiosa ou associativa. O resultado também se explica por maior proporção de cursos presenciais, com menor adesão à modalidade EaD de baixo custo.

As instituições privadas apresentaram os menores CPCs médios em todas as regiões. A pior média foi registrada na região Norte (2,37), seguida pelo Centro-Oeste (2,61) e Nordeste (2,64). Mesmo nas regiões Sudeste (2,69) e Sul (2,78), que concentram grandes redes privadas, os resultados permanecem abaixo de 3,00.

Esse desempenho reflete a massificação do ensino superior privado sem uma contrapartida proporcional em qualidade. A expansão acelerada dos cursos EaD, a baixa titulação docente, a falta de investimento em infraestrutura e a fragmentação curricular são apontados na literatura como fatores que comprometem os resultados dessas instituições (Dias Sobrinho, 2001; Chauí, 2003).

Além disso, a grande heterogeneidade entre as IES privadas – que inclui desde centros universitários consolidados até faculdades de pequeno porte – contribui para a variabilidade dos resultados, mas sem alterar a tendência geral de desempenho inferior quando comparadas às públicas e comunitárias.

Os dados confirmam que o tipo de mantenedora está diretamente relacionado ao desempenho médio no CPC. A concentração da qualidade nas instituições públicas e comunitárias reforça a necessidade de políticas públicas que regulem, avaliem e apoiem o setor privado, especialmente nas regiões mais vulneráveis, onde esse setor é frequentemente a única oferta de acesso ao ensino superior. A análise também evidencia a urgência de incentivos à qualidade institucional, especialmente para as IES privadas, por meio de mecanismos que valorizem a titulação docente, o investimento em infraestrutura e o comprometimento com a formação integral dos estudantes.

5 CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo geral analisar as desigualdades regionais na qualidade dos cursos superiores no Brasil, com base nos dados do CPC 2023. Os resultados obtidos evidenciam disparidades significativas entre as regiões brasileiras, confirmando a persistência de assimetrias estruturais na educação superior. A região Sul apresentou os melhores desempenhos médios, seguida por Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e, por último, a região Norte - esta última com os piores indicadores em praticamente todas as dimensões analisadas.

Em relação aos objetivos específicos: (i) observou-se que a distribuição dos CPCs contínuos e por faixas revela um padrão de concentração de qualidade em regiões historicamente mais desenvolvidas, com maior presença de instituições públicas ou comunitárias; (ii) a comparação por dimensões do CPC mostrou que fatores como titulação docente, regime de trabalho e infraestrutura impactam diretamente nos resultados, sendo mais positivos em instituições públicas das regiões Sul e Sudeste; (iii) por fim, identificou-se que as IES públicas sistematicamente superam as privadas e comunitárias em todas

as regiões, embora as comunitárias apresentem desempenhos superiores às privadas em diversos contextos.

Os resultados reforçam a literatura que destaca o papel estratégico do financiamento público, da qualificação docente e da infraestrutura acadêmica como elementos centrais para a qualidade da educação superior (Mancebo, 2006; Chauí, 2003; Ferreira; Tenório, 2010; Ferronato, 2016). Além disso, o estudo evidencia a importância do CPC como ferramenta diagnóstica, mas também suas limitações ao não captar todas as dimensões qualitativas da formação universitária.

Conclui-se, portanto, que o enfrentamento das desigualdades regionais na educação superior brasileira exige políticas públicas mais equitativas, que promovam o fortalecimento estrutural das IES em regiões historicamente desfavorecidas. O aprimoramento dos indicadores de qualidade, aliado a estratégias de indução institucional e valorização docente, é essencial para garantir que o ensino superior cumpra seu papel de agente de transformação social e de desenvolvimento regional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm Acesso em: 30 jul. 2025.

CARVALHO, D. O.; CAVALCANTE JÚNIOR, A. F. **Diferenças e desigualdades nas avaliações de qualidade e desempenho dos cursos de Direito no Brasil entre instituições públicas e privadas.** Revista da Faculdade de Direito da UFG, v. 48, n. 1, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revfd/article/view/68970>. Acesso em: 15 jul. 2025.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. **A política de avaliação da educação superior no Brasil.** Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 6, n. 4, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1160>. Acesso em: 27 jul. 2025.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Revista Brasileira de Educação. V. 24. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>. Acesso em: 15 jul. 2025.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURY, C. R. J. **Qualidade em educação.** Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, 2010. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/721>. Acesso em: 20 jul. 2025.

DIAS, J. S.; DIAS, C. C. Avaliação da visualização de dados para sistemas educacionais: uma análise do sistema de gestão de processos de inscrição da UFMG. In: **IV Fórum de Pesquisas Discentes do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Organização do Conhecimento**, Universidade Federal de Minas Gerais, 2022.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: técnica e ética**. Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 6, n. 3, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1151>. Acesso em: 20 jul. 2025.

FERREIRA, R. A.; TENÓRIO, R. M. **Indicadores educacionais: limites epistemológicos na sua construção**. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, n. 16, p. 135–149, 2010. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1521>. Acesso em: 20 jul. 2025.

FERRONATO, F. B. **Interfaces entre avaliação institucional e gestão de instituições de ensino superior: um estudo a partir do Sinaes**. Revista de Gestão e Avaliação Educacional, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 21–43, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/22523>. Acesso em: 20 jul. 2025.

FRANCO, S. **O Sinaes em seu processo de implementação: desafios e perspectivas**. Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade, [S. l.], v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/6392>. Acesso em: 13 jul. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HARVEY, L.; GREEN, D. **Defining quality**. Assessment and Evaluation in Higher Education. Vol. 18, n. 1, p. 9-34, 1993. Disponível em: <https://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%20and%20Green%201992%20Defining%20quality%20pre%20publication%20draft.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

INEP. **Nota Técnica n.º 58/2020/CGCQES/DAES: Metodologia de cálculo do CPC (2019)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2019/NOTA_TECNICA_N_58-2020_CGCQES-DAES_Metodologia_de_calculo_do_CPC_2019.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

INEP. **Indicadores de Qualidade da Educação Superior – CPC 2023**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior>. Acesso em: 20 jul. 2025.

INEP. **Nota Técnica n.º 04/2023/CEI/CGGI/DAES: Descrição da metodologia de cálculo do CPC (2022)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2023/nota_tecnica_n_4_2023_cei_cggi_daes_descricao_da_metodologia_de_calculo_do_cpc.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

INEP. **Nota Técnica n.º 05/2023/CEI/CGGI/DAES**: Descrição da metodologia de cálculo do IGC (2022). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2023/nota_tecnica_n_5_2023_cei_cggi_daes_descricao_da_metodologia_de_calculo_do_igc.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

MANCEBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. **Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira**: implicações para o trabalho docente. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200004>. Acesso em: 15 jul. 2025.

OCDE. **Rethinking Quality Assurance for Higher Education in Brazil**. OECD Publishing, 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/rethinking-quality-assurance-for-higher-education-in-brazil-9789264309050-en.htm>. Acesso em: 25 jul. 2025.

OLIVEIRA, I. S.; ROTHEN, J. C. **Vinte anos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES no Brasil: trajetória, princípios, dilemas e tendências**. *Revista da Avaliação da Educação Superior*. Campinas; Sorocaba. V. 29, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/p984HkkZqPmtT5sTBDS7mTD>. Acesso em: 15 jul. 2025.

QUEIROZ, L. R.; SOARES, S. B.; KENCHIAN, B.; KANAANE, R.; FRATE, F.; FRANÇA, R.; FRENEDA, A. **Desempenho dos cursos superiores de tecnologia a distância em comparação com a modalidade presencial e as contribuições da inteligência artificial**. *Revista Aracê*, São José dos Pinhais, v.6, n.3, p.10554-10580, 2024. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/1790>. Acesso em: 20 jul. 2025.