



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**

**REPERCUSSÕES DOS RESULTADOS DO ENADE (2008) NA
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: O CASO DO DISTRITO FEDERAL**

LAILA CRISTINA MAIOLI SENA

Brasília – DF

Julho/2011



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

REPERCUSSÕES DOS RESULTADOS DO ENADE (2008) NA
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: O CASO DO DISTRITO FEDERAL

LAILA CRISTINA MAIOLI SENA

Brasília – DF

Julho/2011

Sena, Laila Cristina Maioli

Repercussões dos Resultados do Enade (2008) na Licenciatura em Pedagogia: O Caso do Distrito Federal / Laila Cristina Maioli Sena. – 2011.

96 f. ;

Orientador: Prof^o Dr^o José Vieira de Sousa.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2011.

Impresso por computador.

1. Avaliação Institucional. 2. Sinaes. 3. Enade. I. Sousa, José Vieira de. II. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. III. Título

Dedico este trabalho a minha mãe Lidia, aos meus familiares, aos meus amigos sempre presentes e aos meus mestres, principais contribuintes para a conclusão de mais uma etapa da minha vida, em especial à professora Erika Zimmermann (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por tudo. Por toda força e coragem para não desistir nos momentos de desânimo. Por sempre me guiar pelo melhor caminho, ainda que fosse o mais árduo possível, fazendo-me compreender que estava ali para aprender e evoluir e permitindo-me integrar a família linda e unida que possuo. Agradeço a Ele todas as vitórias e conquistas alcançadas em minha vida.

A minha melhor amiga e companheira, o melhor presente da minha vida: minha mãe Lídia, que, mesmo nos momentos mais difíceis, não deixou de me amparar e me apoiar em minhas escolhas. Por seu carinho, amor, dedicação e confiança no decorrer de minha vida.

A minha avó Cristina, um anjo que recebi de Deus. Um exemplo em minha vida, que não desanima em momento sequer e está sempre disposta a ajudar quem necessitar.

As minhas tias Vera, Regina e Maria que, na ausência de minha mãe, deram-me suporte e apoio no que fosse preciso.

Agradeço as minhas amigas e irmãs Aline, Sara, Carol, Vanessa, Livia e Andressa que me acompanham há algum tempo e sempre estiveram presentes nos momentos felizes e nos tristes.

As amigas queridas Fernanda, Camilla, Rayane, Marina, Ellen, Karine e aos demais colegas de graduação e colegas de profissão que estiveram presentes em todo o processo dessa etapa e que de alguma maneira participaram dessa construção.

Ao meu amigo e companheiro Sávio, que suportou meus momentos de desespero e muitas vezes me ajudou a me manter firme e focada em meus objetivos; pelo carinho, sinceridade, compreensão, apoio e incentivo.

Ao Professor José Vieira de Sousa, que disponibilizou seu tempo e compartilhou seus conhecimentos para me orientar nesse momento especial de minha formação acadêmica; pela assistência e apoio dedicado durante este trabalho.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram significativamente para a realização e construção deste trabalho muito obrigada.

"Bom mesmo é ir à luta com determinação, abraçar a vida e viver com paixão, perder com classe e viver com ousadia. Pois o triunfo pertence a quem se atreve e a vida é muito bela para ser insignificante."

Charles Chaplin

LAILA CRISTINA MAIOLI SENA

**REPERCUSSÕES DOS RESULTADOS DO ENADE (2008) NA
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: O CASO DO DISTRITO FEDERAL**

Monografia apresentada como requisito parcial para
obtenção de título de Licenciada em Pedagogia à Comissão
Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de
Brasília, sob a orientação do Prof. Dr. José Vieira de Sousa

Comissão Examinadora

Prof. Dr. José Vieira de Sousa – Orientador

Universidade de Brasília

Profa. Dra. Gírlene Ribeiro de Jesus - Examinadora

Universidade de Brasília

Profa. Dda. Maria Marta do Couto Pereira Rodrigues - Examinadora

Centro Universitário de Patos de Minas

Profa. Msc. Arlete de Freitas Botelho – Membro suplente

Universidade de Brasília

Brasília-DF, julho de 2011

SENA, Laila Cristina Maioli. *Repercussões dos resultados do Enade (2008) na licenciatura em Pedagogia: o caso do Distrito Federal*. Brasília-DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (Trabalho de Conclusão de Curso), 2011.

RESUMO

O presente trabalho trata de um dos temas centrais da educação superior brasileira: a avaliação institucional. O estudo consiste em uma pesquisa com abordagem qualitativa e busca contribuir com a pesquisa sobre a educação superior brasileira, especificamente sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade, um dos instrumentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. A investigação focaliza as possíveis repercussões dos resultados do Enade (2008) na gestão do curso de licenciatura em Pedagogia ofertado por três instituições situadas no Distrito Federal. Buscou-se identificar, a partir dos resultados do exame, as percepções dos coordenadores a respeito do Enade e as mudanças implementadas por eles na gestão do curso de cada instituição. Metodologicamente, foi utilizada análise documental e entrevistas semi-estruturadas realizadas pelo Grupo de Estudos de Políticas Públicas de Avaliação da Educação Superior – Gepaes, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Os dados coletados por meio dessas entrevistas foram interpretados na perspectiva da análise de conteúdo. O referido grupo disponibilizou as informações, por ele obtidas para a realização deste trabalho. Objetivando melhor compreensão do tema tratado, a pesquisa procurou trabalhar o conceito de avaliação institucional e os referenciais legais da avaliação no Brasil. Também foram abordados o histórico da avaliação institucional na educação brasileira, abrangendo as políticas públicas de avaliação da educação superior no país desde a década de 1970 até os dias atuais, com a implementação do Sinaes, focalizando o estudo no Enade. A análise realizada revelou que a avaliação é reconhecida como importante, também que o Sinaes é bem aceito pelos coordenadores entrevistados. Entretanto, a positividade com relação ao Sinaes/Enade não justifica a correta utilização das ferramentas que o sistema dispõe para a gestão pedagógica dos cursos, com base nos resultados por eles alcançados. Foi possível observar, também, que os resultados do Enade têm maior interferência nas instituições privadas do que na instituição pública pesquisada, visto que nesta última a coordenação não demonstra interesse com o processo avaliativo do atual sistema.

Palavras-chave: Educação Superior; Avaliação Institucional; Enade; Sinaes.

SENA, Laila Cristina Maioli. *The repercussion of the 2008 Enade results on Undergraduate Pedagogy Courses: The Federal District's situation*. Brasília – DF, University of Brasilia/Faculty of Education (End-of-Study Report), 2011

ABSTRACT

This report deals with one of the main themes of Brazilian higher education: institutional assessment. It consists of a qualitative research study and seeks to contribute to research about Brazilian higher education, namely about the National Exam for Evaluating Student Achievement - ENADE, one of the tools of the National Higher Education Evaluation System – Sinaes. The study focuses on the possible repercussions of the 2008 Enade results on the management of undergraduate Pedagogy course offered by three institutions located in the Federal District, Brazil. With basis on the results of the exam, the objective was to identify the course coordinator's perception about the Enade and the changes implemented by them in the management of each institution's course. Methodologically, documentary analysis and semi-structured interviews were utilized by the Public Policies for Higher Education Evaluation Study Group – Gepaes, associated to the Faculty of Education of the University of Brasilia. The data gathered in these interviews was interpreted by means of content analysis. The Gepaes made their data available for the elaboration of this study. For a better understanding of the issue in question, this study worked with the concept of institutional assessment and the legal references of assessment in Brazil. The history of institutional assessment in Brazilian education was also discussed, beginning with public policies for higher education evaluation in the country in the 1970's up to today, with the implementation of Sinaes and focusing the study on the Enade. The analysis revealed that the importance of the assessment is recognized and that the Sinaes is well accepted by the coordinators who were interviewed. However, the positive attitude towards the Sinaes/Enade does not imply in the correct utilization of the tools that the system has available for the pedagogical management of its courses, with basis on the results achieved by them. It was also observed that the Enade results have greater influence in private institutions than in the public institution studied, being that in the latter, the coordination does not display any interest in the assessment process of the current system.

Key words: Higher Education; Institutional Assessment; Enade; Sinaes

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ACE – Avaliação das Condições de Ensino
- ACG – Avaliação dos Cursos de Graduação
- Andifes – Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
- Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEA – Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
- Cebrap – Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- Conaes – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
- CPA – Comissão Própria de Avaliação
- CPC – Conceito Preliminar de Cursos
- Dieese – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
- Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- ENC – Exame Nacional de Cursos
- Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
- Furb – Fundação Universidade Regional de Blumenau
- Geres – Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDD – Indicador de Diferenças entre o Desempenho Observado e Esperado
- Ides – Índice de Desenvolvimento da Educação Superior
- IES – Instituições de Educação Superior
- IESB – Instituto de Educação Superior de Brasília
- IGC – Índice Geral de Cursos
- Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- Ita – Instituto Tecnológico de Aeronáutica
- Iuperj – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação

NDE – Núcleo Docente Estruturante
ONU – Organização das Nações Unidas
Paiub – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
Paru – Programa de Avaliação da Reforma Universitária
Pas – Programa de Avaliação Seriado
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE – Plano Nacional de Educação
Puc – Pontifícia Universidade Católica
SESu – Secretaria de Educação Superior
Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UCAM – Universidade Cândido Mendes
UCB – Universidade Católica de Brasília
UDF – Centro Universitário do Distrito Federal
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UnB – Universidade de Brasília
Unesco – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas
Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
URJ – Universidade do Rio de Janeiro
USAID – *United States Agency for International Development*
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Desempenho do Curso de Pedagogia – UnB no Enade 2008
Tabela 2	Desempenho do Curso de Pedagogia – UCB no Enade 2008
Tabela 3	Desempenho do Curso de Pedagogia – IESB no Enade 2008

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	14
INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 1	
CONCEITOS, USOS E FINALIDADES DA AVALIAÇÃO	31
1.1 Avaliação: concepções, dimensões e objetivos	31
1.2 Características e definições da avaliação institucional.....	33
1.3 Referenciais legais da avaliação como política pública no Brasil.....	38
CAPÍTULO 2	
POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DESENHANDO CENÁRIOS HISTÓRICOS	44
2.1 Evolução histórica da avaliação da educação superior no Brasil	44
2.1.1 Programa de Avaliação da Reforma Universitária – Paru	47
2.1.2 Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior – Geres	49
2.1.3 Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – Paiub.....	50
2.1.4 Exame Nacional de Cursos – ENC	52
2.2 Sinaes: traçando novos caminhos para a avaliação institucional no Brasil.....	56
CAPÍTULO 3	
O EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES E A LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: UMA RELAÇÃO EM CONSTRUÇÃO.....	68
3.1 Perspectivas de análise e interpretação dos dados.....	68
3.2 O Enade como componente do Sinaes e sua importância para a gestão acadêmica dos cursos pesquisados	69
3.3 Os resultados do Enade e sua influência para a melhoria da qualidade do curso.....	71
3.4 Os efeitos dos resultados do Enade na gestão dos cursos investigados.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS	81

ANEXOS.....	88
Anexo I	89
Anexo II	95
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	97

MEMORIAL

Nasci no dia 17 de março de 1989, em Brasília, Distrito Federal. Foi nesse mesmo ano que minha trajetória educacional se iniciou. Ainda com seis meses de idade entrei para a primeira instituição educativa de minha vida, uma creche, onde permaneci até os três anos de idade. Meu percurso na educação infantil foi marcado pela transição entre a escola particular e a escola pública.

Após cinco anos em instituições particulares, em 1994 fui matriculada em uma escola pública próxima a minha residência, onde estudei até a 1ª série do ensino fundamental, em 1996.

Já no ano de 1997 tive a oportunidade de voltar a estudar em uma escola particular. Ingressei neste colégio aos oito anos de idade e estudei nele até os catorze. Considero essa instituição de suma importância em minha formação, pois foi nela que fiquei grande parte da minha vida acadêmica, além de ter conhecido a maior parte dos amigos que possuo até hoje.

Nesta época, comecei a me dar conta da importância que um professor tem na vida escolar de seu aluno. Observava minha mãe, professora da rede pública, sempre muito dedicada a sua escola e a seus alunos e sua luta por melhorias na formação dos professores e por recursos mais adequados ao ensino e à aprendizagem. Abismada com a desvalorização da profissão, decidi não ser professora.

No ano de 1999, durante a quarta série, com dificuldades em matemática, minha mãe decidiu me matricular no curso Kumon de matemática. Ainda que não fosse exemplar, fui aluna adiantada diversas vezes, ganhei medalhas e certificados. O curso me auxiliou bastante para a melhora das minhas notas não só em matemática como em outras disciplinas. Aos treze anos de idade, em 2002, realizei o sonho de estudar outra língua, conhecer um novo idioma. Assim o inglês tornou-se uma ferramenta de desenvolvimento pessoal para mim.

Após o fim do ciclo do ensino fundamental, no ano de 2004, iniciei o ensino médio em outro colégio, maior que o anterior. Logo no primeiro dia, fui apresentada a uma amiga que anos depois estaria comigo na Universidade de Brasília (UnB), cursando também Pedagogia. Nessa instituição de ensino tive a chance de entrar para o grupo jovem do colégio, a melhor experiência que tive lá. Nesse grupo pude repensar minhas escolhas religiosas e fiz amigos

que mantenho contato ainda hoje, uns de Brasília e outros do Rio de Janeiro e São Paulo, que conheci nos encontros nacionais realizados em 2005 e 2006.

Ao chegar ao terceiro ano, finalmente tive de optar por um curso no vestibular da tão sonhada UnB. A primeira opção assinalada foi Português do Brasil como segunda língua, entretanto, após pensar em qual curso seria mais fácil ser aprovada, escolhi Pedagogia, noturno. Em 2007, o resultado do Programa de Avaliação Seriada, mais conhecido como PAS, foi publicado e eu havia sido aprovada.

Apesar de ter passado três anos do curso acreditando veemente que eu havia entrado no curso apenas para dizer que estudava na UnB, ainda no primeiro ano dele participei do Congresso Internacional Lassalista de Educação na cidade de Niterói, Rio de Janeiro cujo tema era “Ética ou Caos? O futuro em questão”, que me fez admirar os assuntos discutidos pela Pedagogia.

O congresso, composto por convidados de diversas partes do país e do mundo, discutiu temas como ecologia, relação afetivo-sexual, política, entre outros. Na mesa temática sobre meios de comunicação de massa, foi abordado como a televisão, a internet, os jornais, o rádio e outros meios podem interferir ou auxiliar na formação das crianças e adolescentes. Na mesa sobre culturas juvenis, o tema Sexualidade foi o ápice das considerações, seguido de debate sobre religião e consequências na conduta comportamental juvenil. A troca de informações com profissionais da área educacional foi muito valiosa, pois pude compreender um pouco mais sobre a forte influência do ensino na vida pessoal e profissional de uma pessoa. Neste primeiro semestre de Pedagogia, me formei no curso de inglês, lendo mais sobre os assuntos que me interessaram em produções internacionais.

No ano de 2008, tive a primeira experiência em sala de aula, no estágio no Centro Educacional La Salle, mesmo colégio em que me formei no ensino médio. Quando assinalei Pedagogia no PAS, já sabia que não gostaria de atuar em sala de aula, por causa da desvalorização da profissão, mas vi no estágio a oportunidade de vencer esse obstáculo de ser professora.

Estagiei no La Salle por cinco meses. Inicialmente, fiquei assustada com a ideia de que como professora poderia desempenhar um papel crucial na vida emocional daquelas crianças, mas aos poucos me acalmei e, apesar das dificuldades, me adaptei às demandas das crianças e da escola. No segundo semestre ainda do mesmo ano, fiz a primeira fase do Projeto 3 na área

de Pedagogia nas Empresas com o professor Rogério Córdova. No projeto pude conhecer melhor outro campo da Pedagogia almejada, porém não muito conhecida por mim.

O estágio no La Salle não durou muito, pois havia decidido fazer mobilidade acadêmica em Niterói/RJ, o que só aconteceu de verdade no início de 2009 quando estudei por um semestre na Universidade Federal Fluminense em Niterói/RJ. Minha grande expectativa com a mobilidade acadêmica era conseguir um estágio na área de pedagogia empresarial, pois já tinha pesquisado algumas oportunidades e observei que sempre apareciam vagas na cidade do Rio de Janeiro.

Entretanto, a experiência não ocorreu como esperada, mas ainda assim foi válida. A distância entre o local em que eu morava, um bairro chamado Itaipu em Niterói, e o local das vagas de estágio, na Barra da Tijuca, foi um dos problemas que enfrentei. Além disso, os horários disponíveis para realização do estágio dificultariam minha volta para casa, já que estava morando em uma cidade conhecida por sua violência.

No fim do semestre, acabei voltando para Brasília. Nessa experiência minha mãe foi minha grande companheira e aliada, pois ela fez questão de me acompanhar. Assim que voltei, fui atrás de estágios. Uma oportunidade apareceu e, em setembro de 2009, iniciei minha segunda experiência, no colégio Le Petit Galois, escola renomada em Brasília. Nesse colégio tive meu primeiro contato com crianças do ensino fundamental. Apesar de achar a escola muito séria e que suas crianças pareciam robôs, a experiência foi sensacional e durou apenas três meses, pois no fim do ano fui convocada para estagiar na Maple Bear Canadian School, uma escola bilíngue.

Ainda no segundo semestre de 2009, realizei a fase dois do Projeto 3 com a professora Eda Castro. O semestre foi bastante conturbado para a área de Pedagogia Empresarial na faculdade, pois o professor Rogério Córdova havia decidido se aposentar e depois dele nenhum professor quis assumir o compromisso de ofertar o projeto. Para os alunos interessados em pedagogia empresarial, a faculdade ofertou o Projeto Cultura Organizacional e Inovação sob orientação daquela professora. O projeto não foi o que eu esperava, mas aproveitei tudo o que foi ensinado.

No mesmo semestre tive a primeira experiência com disciplinas fora da Faculdade de Educação (FE), quando me matriculei na disciplina Finanças Pessoais. Apesar de não ter muito a ver com o meu curso, me auxiliou no controle dos meus gastos pessoais. Durante o semestre na FE, o que mais me marcou foi a disciplina Ensino de Geografia, com a professora

Cristina Leite. Eu, que sempre tive dificuldade com Geografia, durante os níveis de ensino fundamental e médio, passei a ter outra perspectiva do que, de fato, é a disciplina e de como ela deve ser transmitida aos alunos. Nesse mesmo semestre, dei início ao curso de espanhol pela UnB Idiomas.

Iniciei meu estágio na Maple Bear em janeiro de 2010 com crianças de dois anos. O que mais me encantou no estágio foi a rapidez da aprendizagem e compreensão das crianças com a segunda língua, ainda que elas não conseguissem conversar em inglês plenamente. Estagiei nessa escola até julho de 2010.

No primeiro semestre de 2010, resolvi me aventurar fora da FE. Matriculei-me em três disciplinas no Instituto Central de Ciências (ICC) – Psicologia Social, Psicologia da Aprendizagem e Sociologia Aplicada à Administração. As duas primeiras disciplinas me assustaram bastante em função do modo de avaliação adotados. A quantidade de textos para leitura era enorme e só de pensar em ter que fazer prova já ficava apavorada. Das três disciplinas, a que mais me preocupou foi Psicologia Social. Além de o professor ser bastante exigente, havia um trabalho final de pesquisa: um painel teria que ser apresentado para os professores, monitores e alunos. Como na Pedagogia nunca havíamos feito um trabalho parecido, eu e minhas colegas ficamos realmente perdidas e, sempre que necessário, procuramos o professor responsável para nos auxiliar e as monitoras também. Apesar de todo o desespero, no final conseguimos concluir o trabalho com sucesso. O desespero com o trabalho foi tão grande que me motivou a sair do estágio na Maple mais cedo, mas considero que a experiência com a referida disciplina foi a melhor e mais marcante durante toda a minha graduação.

No mesmo semestre cursei a disciplina Avaliação nas Organizações Educativas, que foi de grande auxílio para a compreensão do processo de pesquisa, o mesmo que estava realizando no trabalho final de Psicologia Social.

Em setembro de 2010, a chance de finalmente trabalhar em uma área não-escolar surgiu e comecei a estagiar na Caixa Econômica Federal. O estágio foi diferente de tudo o que já tinha visto até então. Quando fiz a entrevista, a orientadora tinha me avisado que meu trabalho não estaria relacionado com o meu curso, portanto eu sabia que não poderia esperar aprender conteúdos pedagógicos lá. Com o tempo, vi que o estágio não estaria tão fora da minha realidade acadêmica, pois eu teria que orientar uma menor aprendiz e vi que nesse aspecto estaria atuando como uma pedagoga, uma orientadora educacional. Exceto por isso, o

estágio se limitou a funções burocráticas, como instalar o retroprojetor para uma reunião ou grampear um documento para arquivamento.

Na mesma época em que ingressei na Caixa Econômica Federal, comecei a primeira fase do Projeto 4 na área de Filosofia sob a coordenação do professor Álvaro Teixeira. A obrigatoriedade de atuar em sala de aula em uma das fases do projeto me oportunizou a ter mais autonomia. Diferentemente dos estágios supervisionados de que participei em que era dependente das professoras regentes, no estágio obrigatório assumi o papel de professora, exercendo minha prática docente.

Durante os quatro anos de UnB, decepcionei-me com professores, com o ensino, com a universidade, talvez até comigo mesma. Minha maior decepção foi o fato de a área de Pedagogia Empresarial ter sido renegada totalmente pela Faculdade de Educação. Passei a graduação inteira buscando disciplinas e professores que ofertassem projetos na área; no entanto, quando solicitei a orientação de um professor e não obtive resposta, comecei a repensar minha escolha.

No sexto semestre cursei a disciplina Políticas Públicas cujo trabalho final foi sobre Provinha Brasil. Nesse momento, pude investir no interesse pela área de Gestão. Já no sétimo semestre fiz a disciplina Avaliação nas Organizações Educativas e, desde então, senti necessidade em compreender e aprofundar o tema sobre a qualidade da educação brasileira. Em princípio, me senti instigada a pesquisar sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), pois os diversos problemas que o exame vinha sofrendo estavam em alta na mídia. Soube, então, que o professor José Vieira de Sousa liderava um projeto de pesquisa na área de avaliação da educação superior e decidi procurá-lo. Após alguns e-mails trocados com ele, fui convidada a uma reunião cujo objetivo era a explicação de seu trabalho.

A pesquisa é realizada pelo Grupo de Estudos sobre Políticas de Avaliação da Educação Superior – GEPAES, trata do Enade, e é financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Coordenada pelo professor Vieira, o grupo conta com estudantes de graduação, mestrado e doutorado como participantes. Após nossa reunião, decidi desenvolver minha monografia sob a orientação dele. Ainda em dezembro de 2010, iniciei minhas leituras, assim como a produção da primeira versão do trabalho de conclusão de curso.

Todas as experiências vividas ao longo de minha vida acadêmica foram importantes o suficiente para a conclusão da minha graduação. No fim desse ciclo de quatro anos, percebo

que a UnB me proporcionou muito mais que a experiência educacional. Aprendi a ser mais autônoma e responsável.

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como objeto de investigação as repercussões dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade 2008, nas licenciaturas em Pedagogia das duas universidades e de um instituto de educação superior localizados no Distrito Federal: a Universidade de Brasília, a Universidade Católica e o Instituto de Educação Superior de Brasília, a primeira de caráter pública e as outras de caráter privado.

O tema central do presente estudo está situado no campo das políticas públicas de avaliação da educação superior e parte da idéia de que a avaliação institucional possui valor estratégico para o desenvolvimento da sociedade, já que contribui não só para o desenvolvimento econômico do país, como também para o social, visto que eleva o grau de conhecimento dos cidadãos. A avaliação institucional desse nível de educação, tendo como objetivo a melhoria na qualidade dos processos educativos, colabora para a manutenção e regulação dos mesmos. Através dela, educandos e educadores podem desfrutar de uma educação eficaz e elevar seu grau de conhecimento.

O Enade, principal componente do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e objeto principal desse estudo, nasceu de um processo longo de discussões a respeito da avaliação dos cursos de graduação no País. De acordo com Verhine, Dantas e Soares (2006), o grande impacto do Enade está relacionado principalmente aos aspectos regulatórios do exame, já que eles deixam de existir isoladamente. Os autores defendem que os critérios de utilização das notas do Enade devem ser criados e divulgados para que eles possam compor a Avaliação de Cursos e a Avaliação de Instituições.

No Brasil, ao longo das últimas décadas, a discussão sobre a dificuldade de acesso à educação superior resultou em ampliação considerável e desordenada no número de instituições de educação superior (IES). O aumento da oferta de vagas provoca preocupação com a melhoria do nível da educação superior.

É preciso considerar, inicialmente, que o surgimento da universidade no Brasil ocorreu tardiamente, apenas na década de 1930. Em 1808, apenas cursos e academias destinados a formar, principalmente, profissionais para o Estado, foram criados. Diante desse contexto, e com a chegada da Família Real ao Brasil, foi fundado o Curso Médico de Cirurgia na Bahia, através de um Decreto de 18 de fevereiro de 1808. No mesmo ano, é instituída a Escola

Anatômica, Cirúrgica e Médica, no Hospital Militar do Rio de Janeiro. Outros atos são sancionados e culminam por contribuir com a instalação de dois centros médicos-cirúrgicos no Rio de Janeiro e na Bahia, matrizes das atuais Faculdades de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Daí até o ano da Proclamação da República, 1889, o crescimento da educação superior ocorreu de maneira extremamente lenta.

É oportuno lembrar que apenas em 1915 a Reforma Carlos Maximiliano, através do Decreto nº 11.530, dispõe da criação de uma universidade. Por meio do Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, é instituída a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), pelo presidente Epitácio Pessoa, e assim a primeira instituição universitária é criada legalmente pelo Governo Federal (FÁVERO, 2006). Em 1927, é criada a Universidade de Minas Gerais, através da iniciativa do governo do estado. Nos anos 1930, surge a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e a Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935.

De acordo com Reis (2009), de modo geral, até a década de 1960 o número de vagas nas instituições brasileiras era relativamente pequeno, sendo composto em sua maioria por universidades públicas federais e estaduais. Entretanto, nos anos 1970, essa estrutura modificou-se profundamente e a expansão da educação superior ocorreu principalmente pela via privada. A década de 1990 caracterizou-se pelo aumento no número de oferta de vagas, fato ocasionado principalmente pela transferência da responsabilidade por este nível de educação do Estado para a iniciativa privada.

Muitas IES privadas foram credenciadas sem, contudo, apresentar as condições necessárias para seu funcionamento, como consequência, a rede pública foi abandonada pelo governo, que não via necessidade em sua manutenção ou investimento.

Ainda que o acesso à educação superior tenha sido ampliado nos últimos anos, grande parte da população não consegue ingressar nesse nível educacional, principalmente porque o número de vagas nas instituições públicas é insuficiente, o que torna o vestibular extremamente seletivo, além das mensalidades altas na rede privada.

Nesse cenário, o Estado tem encontrado dificuldade para instalar instrumentos de controle de qualidade, principalmente por conta do desordenado crescimento no número de instituições. Ainda que a expansão tenha tentado solucionar o problema de acesso ao nível superior de ensino, não foi possível sanar a restrição ao acesso e a baixa qualidade de alguns cursos ofertados. O Enade, objeto de estudo deste trabalho, configura-se como um

instrumento que busca melhorar a qualidade do ensino através da avaliação de desempenho dos estudantes, atores principais das instituições e do processo avaliativo.

A avaliação institucional configura-se no panorama educacional como instrumento para promover o aperfeiçoamento e a melhoria da qualidade do ensino ofertado. Quando necessário, o processo avaliativo deve ser capaz de sugerir novos rumos e rever processos. Segundo Reis (2009), a avaliação institucional representa uma política pública que tem a responsabilidade de examinar as políticas de educação superior, sendo integrada tanto ao conjunto de políticas públicas quanto ao instrumento de regulação e controle para a educação superior brasileira.

No Brasil, a primeira experiência de avaliação da educação superior ocorreu ainda na década de 1970. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes iniciou suas avaliações com os cursos de pós-graduação em 1976. Porém, só em 1983, é instituído pelo Ministério da Educação (MEC) o Programa de Avaliação da Reforma Universitária - Paru, desativado em 1984. Através do Decreto nº 91.177, em 1985 foi criado o Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior – Geres.

Anos depois, a Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais do Ensino Superior – Andifes juntamente com outras entidades do segmento das universidades brasileiras, criou em 1993 o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – Paiub. Entre os princípios que norteavam o Paiub, estava a globalidade, que caracteriza a avaliação de forma a compreender toda a instituição; o respeito à identidade institucional, o que valoriza a característica de cada IES, levando em consideração a diversidade existente no país; e a não-premiação, que aprecia a tendência formativa de forma a corrigir possíveis falhas.

Em 1995, é instituído o Exame Nacional de Cursos – ENC, popularmente conhecido como “provão”. Esse exame foi instituído por meio da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, e marcou o primeiro mandato do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). No mesmo ano em que as verbas do Paiub foram cortadas, 1996, ocorreu a primeira aplicação do ENC. De caráter obrigatório, o “provão” era aplicado anualmente em todo o país aos alunos concluintes dos cursos de graduação. O exame foi a primeira política de avaliação a ser aplicada universal e obrigatoriamente no Brasil como condição para a liberação do diploma para os estudantes.

No primeiro mandato do então presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006), foi aprovada a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), lei ainda em vigor no governo da atual presidente Dilma Rousseff. Como estabelecido no art. 1º da referida lei, o Sinaes tem como objetivo assegurar um processo de avaliação institucional da educação superior em todo o território nacional, com a finalidade de garantir a melhoria da qualidade. O sistema almeja avaliar as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes, ou seja, a educação superior como um todo, entendendo que um único instrumento não é suficiente para alcançar as propostas almejadas.

O Sinaes envolve três instrumentos de avaliação que se completam e formam o sistema proposto: a auto-avaliação da instituição, a avaliação externa da IES e do curso e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade, objeto do presente trabalho.

O Enade possui o objetivo de aferir se o desempenho dos estudantes está em conformidade com os conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação. Cada curso de graduação é avaliado trienalmente. O exame, de caráter obrigatório, é aplicado simultaneamente a todos os alunos ingressantes e concluintes do curso em avaliação, entendendo-se como ingressantes todos aqueles que tiverem concluído entre 7% e 22% da carga horária mínima do currículo do curso e os concluintes os que tiverem findo, pelo menos, 80% da carga horária mínima do currículo do curso, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2011), órgão vinculado ao MEC e responsável pela aplicação do exame. Fica sob responsabilidade da IES a inscrição dos estudantes no Enade e a sua participação ou dispensa, realizada pelo órgão competente, é registrado em seu histórico acadêmico.

A simultaneidade da aplicação das provas aos estudantes ingressantes e concluintes tem como objetivo identificar o nível de conhecimento acumulado entre esses dois grupos que se encontram em estágios díspares de formação. A prova é dividida em duas classes: uma de conhecimentos gerais, comum a todas as áreas de conhecimento, e outra de conhecimentos específicos. O resultado do Enade em conjunto com os outros instrumentos do Sinaes indica a necessidade de melhorias ou revisões curriculares que agreguem maior qualidade ao curso.

Ainda hoje o Enade recebe diversas críticas, que serão discutidas ao longo do trabalho, como, por exemplo: obrigatoriedade; finalidade mercadológica; ranqueamento. É importante analisar quais fatores produzem essas críticas, visto que algumas delas originam-se daquelas

feitas ao extinto Exame Nacional de Cursos – ENC ou “provão”, tema que também será abordado mais adiante.

A escolha do tema para a realização da pesquisa justifica-se por várias dimensões. Pela importância acadêmica, à medida que o objetivo primordial de todo esse processo avaliativo é a melhoria na qualidade da educação superior. Também pela importância social, já que a educação superior configura-se como um meio para fortalecer a sociedade, de maneira a elevar o conhecimento da população. Por último, o interesse pessoal, pelo fato de o tema afetar os estudantes de graduação diretamente e ainda pela responsabilidade de cada gestor durante o processo no alcance da melhoria da qualidade do ensino.

A pesquisa mostrou-se viável, por outro lado, levando em consideração que os dados obtidos são produtos do trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudos de Políticas de Avaliação da Educação Superior – Gepaes, cujo eixo temático é avaliação institucional, e o acesso a eles foi permitido para a realização deste trabalho. É importante ressaltar que o estudo original do Gepaes é um projeto com o título “Uso dos Resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade pelas Instituições de Educação Superior do Distrito Federal: pomo de discórdia na avaliação institucional?”. O Professor Doutor José Vieira de Sousa é o coordenador do projeto, que conta também com a participação de doutorandos e mestrandos em educação, bem como com graduandos do curso de Pedagogia da UnB.

O foco da pesquisa do referido grupo é o campo da educação superior no Distrito Federal – DF, sendo nove cursos de licenciatura em 21 IES locais investigados. Entretanto, neste trabalho, o foco será em um curso – Pedagogia – ofertado por três instituições.

A pergunta norteadora do presente trabalho é a seguinte: de que maneira o conceito do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade tem repercutido na gestão dos cursos de graduação na busca pela melhoria da qualidade do curso?

Procurando responder esta pergunta, o objetivo geral do trabalho é analisar como os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade (2008) têm repercutido na gestão acadêmica dos cursos de Pedagogia da Universidade de Brasília, da Universidade Católica de Brasília e do Instituto de Educação Superior de Brasília. De forma articulada ao objetivo geral apresentado, os objetivos específicos são:

- identificar como os coordenadores das instituições pesquisadas compreendem a importância do Enade na gestão acadêmica dos cursos sob sua responsabilidade;

- avaliar se há e, se houver, qual a influência dos resultados do Enade como instrumento para a melhoria da qualidade da educação superior nas IES pesquisadas;
- analisar quais estratégias os coordenadores adotaram visando à melhoria da gestão acadêmica dos cursos pesquisados a partir dos resultados do Enade (2008).

Do ponto de vista metodológico, a presente pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa, que se caracteriza por enfatizar mais o processo de investigação, utilizando o ambiente natural como sua fonte de dados e se preocupa em retratar o ponto de vista dos participantes, portanto é descritiva. Esse tipo de pesquisa oferece uma variedade de interpretações, pois geralmente é realizada através de entrevistas, além de implicar um contato direto do pesquisador com o ambiente pesquisado.

Cinco características básicas são apresentadas por Bogdan e Biklen (1994) para conceituar a pesquisa qualitativa:

- a) o ambiente natural, fonte direta que fornece os dados necessários para utilização e o pesquisador, seu principal instrumento;
- b) a pesquisa qualitativa caracteriza-se por ser descritiva, dessa forma os dados da pesquisa são obtidos a partir de palavras ou imagens. É de responsabilidade do pesquisador qualitativo o registro da percepção captada por palavras, gestos, expressões ou no contexto da situação. Nenhum detalhe pode passar despercebido, com o risco de comprometer a pesquisa;
- c) o processo é mais significativo que o resultado da pesquisa. A importância está em como os fatos ocorrem, na forma como acontecem e dessa maneira o resultado é visto apenas como uma consequência;
- d) o sentido é de extrema importância. É imprescindível que o pesquisador perceba qual é o sentido que os sujeitos envolvidos dão às questões levantadas;
- e) a análise dos dados tende a ser indutiva. Não há hipóteses estabelecidas para dar início ao trabalho.

O pesquisador possui papel principal na abordagem qualitativa, principalmente porque é de sua responsabilidade a interpretação da análise da realidade selecionada para ser investigada. O resultado neste tipo de pesquisa é completamente dependente da análise do pesquisador, pois a observação de todas as variáveis fundamentará o estudo.

Quanto aos instrumentos e procedimentos de coleta de dados, foram basicamente dois: análise documental e entrevistas semi-estruturadas.

Nesta pesquisa, os documentos analisados serviram de base para coletar dados que contribuíram para descrever o contexto histórico que nos remete à atualidade. Assim, os documentos oficiais analisados foram:

- Constituição da República Federativa do Brasil 1988;
- Plano Nacional de Educação (BRASIL, MEC/INEP, 2001)
- Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulação (INEP, 2007);
- Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior (MEC, 2004);
- Relatório do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – 2008.

Outro instrumento utilizado na pesquisa foi entrevista semi-estruturada, que permitiu o uso de perguntas fechadas e abertas, possibilitando que o entrevistado tivesse liberdade para falar sobre o tema, sem restrições como respostas pré-estabelecidas pelos entrevistadores. Esse tipo de entrevista revelou-se adequada, pois possibilita trabalhar com uma diversidade de sujeitos envolvidos, como é o caso dos coordenadores dos cursos de graduação de Pedagogia da Universidade de Brasília, Universidade Católica de Brasília e Instituto de Educação Superior de Brasília.

Como explicitado anteriormente, as IES pesquisadas são as duas universidades e uma instituição isolada localizadas no Distrito Federal (DF). Os critérios utilizados para a escolha dessas instituições foram os seguintes:

- no caso das duas universidades, por serem as únicas do Distrito Federal e contarem com autonomia para abertura e fechamento de cursos, sem a necessidade de autorização prévia do poder público; e no da instituição, por ser isolada e necessitar dessa autorização;
- organização acadêmica, as duas universidades têm a obrigatoriedade de associar ensino, pesquisa e extensão em várias áreas do conhecimento, já a instituição não possui essa obrigatoriedade;
- as três IES possuem natureza administrativa distintas, sendo a Universidade de Brasília uma instituição pública, a Universidade Católica de Brasília uma instituição privada, do ramo confessional/filantrópica/comunitária e o Instituto de Educação Superior de Brasília uma instituição também privada, entretanto somente do ramo comunitária;
- as diferentes experiências vividas pelas instituições, devido ao ano de criação de cada uma delas: UnB em 1962, UCB em 1974 e IESB 1998;

- possuem *campi* situados em diferentes regiões de Brasília e do Distrito Federal – a UnB situa-se na Asa Norte e o IESB na Asa Sul de Brasília, já a UCB em Taguatinga.

A Universidade de Brasília – UnB foi estabelecida em 21 de abril de 1962, exatamente dois anos após a inauguração da capital federal. Em 2011, a UnB abriga 28.884 alunos de graduação distribuídos em 103 cursos, 3.220 alunos de mestrado em 66 programas e 53 programas de doutorado com 2.137 alunos. A unidade central da UnB é o *campus* Universitário Darcy Ribeiro, situado na Asa Norte de Brasília, composto por 26 institutos e faculdades e 19 centros de pesquisa¹.

As principais formas de ingresso nessa universidade ocorrem através do tradicional vestibular realizado no começo ou no meio do ano letivo e do Programa de Avaliação Seriada – PAS, que facilita o acesso à instituição ao aplicar provas ao final de cada ano do ensino médio, diferentemente da prova tradicional aplicada uma única vez. Ressaltam-se outras formas adotadas pela universidade para o ingresso de estudantes, quais sejam: aluno especial ou estrangeiro, vestibular indígena, transferência facultativa ou obrigatória e portador de diploma.

O curso de Pedagogia da UnB forma profissionais para o “magistério de educação infantil e início de escolarização para os diferentes sujeitos da aprendizagem no ensino fundamental e para a gestão do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares”. O currículo do curso contempla a formação docente e o pedagogo é habilitado a atuar em diferentes áreas de aprendizagem, como gestor das práticas educativas em hospitais, escolas, empresas, movimentos sociais, organizações militares e planejamento, além de implementação e avaliação de políticas públicas para a educação básica. A Faculdade de Educação é composta por três departamentos: Departamento de Métodos e Técnicas (MTC); Departamento de Teoria e Fundamentos (TEF); e Departamento de Planejamento e Administração (PAD). Semestralmente são ofertadas 150 vagas, no turno diurno e noturno, e atualmente o curso possui 2.000 estudantes. São organizados espaços curriculares disciplinares e não disciplinares, projetos, estágios e trabalho de conclusão de curso (FE/UnB, 2011).

¹ A Universidade de Brasília conta com mais três *campi* localizados fora do centro de desenvolvimento do Distrito Federal: Planaltina, Ceilândia e Gama (UnB, 2011).

Tabela 1 – Desempenho do Curso de Pedagogia – UnB no Enade 2008

Instituição	Número de alunos presentes	Ingressantes	Concluintes	Conceito Enade ²	Conceito IDD ³
UnB	203	103	100	4	3

Tabela elaborada pela autora a partir dos resultados do Enade 2008 (INEP, 2009).

A Universidade Católica de Brasília – UCB foi fundada em 12 de março de 1974. Seu *status* de universidade só foi reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) em dezembro de 1994. No ano de 2011, a UCB conta com 39 cursos de graduação presencial, 15 programas de pós-graduação *stricto sensu* (10 mestrados e 5 doutorados) e 26 cursos de pós-graduação *lato sensu*. A unidade central da UCB está localizada na região administrativa de número III do Distrito Federal, Taguatinga, cerca de 25 km de Brasília⁴. O ingresso na universidade ocorre por meio de vestibular tradicional realizado duas vezes por ano.

Os egressos do curso de Pedagogia da UCB estão capacitados para atuar como professor na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Além da docência, o profissional pode operar em ambientes distintos, como empresas, órgãos públicos e organizações não-governamentais (ONG). Práticas restritas ao gerenciamento dos recursos humanos têm sido ampliadas com a atuação do pedagogo junto às instâncias de concepção, planejamento, acompanhamento e avaliação de projetos educativos. Outro lugar estratégico tem sido ocupado: a composição de equipes de estudos para elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas, principalmente, no que se refere à docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A UCB oferta 40 vagas semestralmente no turno noturno (UCB, 2011).

² Conceito Enade - O Conceito Enade é calculado para cada curso, tendo como unidade de observação a instituição de ensino superior – IES, o município e a área de avaliação. O conceito é apresentado em cinco categorias (1 a 5), sendo que 1 é o resultado mais baixo e 5 é o melhor resultado possível, na área (INEP, 2011). Este assunto será discutido mais adiante no capítulo 2, página 64.

³ Conceito IDD – É a diferença entre o desempenho médio do concluinte de um curso e o desempenho médio estimado para os concluintes desse mesmo curso e representa, portanto, quanto cada curso se destaca da média, podendo ficar acima ou abaixo do que seria esperado para ele, considerando o perfil de seus estudantes. O conceito varia de 1 a 5 (INEP, 2008). Este assunto será aprofundado mais adiante no capítulo 2, página 64.

⁴ A Universidade Católica de Brasília possui dois *campi* avançados localizados nas Asas Norte e Sul de Brasília. (UCB, 2011)

Tabela 2 – Desempenho do Curso de Pedagogia – UCB no Enade 2008

Instituição	Número de alunos presentes	Ingressantes	Concluintes	Conceito Enade	Conceito IDD
UCB	77	32	45	3	3

Tabela elaborada pela autora a partir dos resultados do Enade 2008(INEP, 2009).

Fundado em 29 de julho de 1994, o Instituto de Educação Superior de Brasília – IESB só teve autorização para funcionamento de dois cursos de graduação em 1998. O IESB possui três *campi*, sendo o principal deles instalado na Asa Sul de Brasília⁵. O curso de Pedagogia do IESB forma profissionais que possam atuar como docentes na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. O profissional também conta com a experiência para atuar em espaços não-escolares, como: organizações governamentais, não-governamentais e empresas, tendo a oportunidade de vivenciar experiências nas áreas de treinamento e desenvolvimento de pessoal, educação profissional e de jovens e adultos, planejamento e avaliação de programas educacionais, áreas de recursos humanos e de tecnologia educacional. Instituição de natureza privada, conta com o vestibular tradicional, realizado duas vezes por ano, e com o vestibular agendado, em que o aluno escolhe a data e o horário e realiza a prova eletronicamente. Durante o ano são ofertadas 274 vagas e semestralmente 137 no turno noturno para o curso de Pedagogia (IESB, 2011).

Tabela 3 – Desempenho do Curso de Pedagogia – IESB no Enade 2008

Instituição	Número de alunos presentes	Ingressantes	Concluintes	Conceito Enade	Conceito IDD
IESB	48	25	23	3	2

Tabela elaborada pela autora a partir dos resultados do Enade 2008 (INEP, 2009).

Para o desenvolvimento da pesquisa foram realizadas três entrevistas com os coordenadores dos cursos de cada instituição – atores envolvidos diretamente no processo de incorporação dos resultados do Enade nas licenciaturas em Pedagogia das IES pesquisadas. A importância do cargo que ocupam para utilizar os resultados da avaliação, assim como a

⁵ Os *campi* localizados na Asa Norte de Brasília e o outro localizado na região administrativa do Distrito Federal, Ceilândia Norte, compõem as três instalações do IESB. (IESB, 2011)

proximidade com o contexto do sistema avaliativo são fatores que também justificam a escolha dos coordenadores como sujeitos da pesquisa.

Na realização desta pesquisa, optou-se pela não identificação dos entrevistados e dos cursos aos quais estão vinculados, a fim de evitar comparações ou hierarquizações entre as diferentes instituições. É importante lembrar que o objetivo deste trabalho é elucidar as repercussões dos resultados do Enade na gestão dos cursos investigados e não fazer comparações de quaisquer naturezas entre os cursos.

Desta maneira a letra “C” foi adotada para identificar os coordenadores e a numeração de 1 a 3 relacionados à ordem dos cursos trabalhados nesta pesquisa. Os coordenadores foram classificados em C-1, C-2 e C-3, entretanto a ordem consecutiva não equivale à ordem alfabética dos cursos. A classificação foi ordenada aleatoriamente.

Entre os três coordenadores, há uma mulher e dois homens.

Considerando o exposto, o presente trabalho está organizado em três capítulos. O capítulo 1 discute em um primeiro instante sobre o conceito geral de avaliação e, em seguida, o conceito, a definição e a utilização da avaliação institucional. Por último, são tratados os referenciais legais da avaliação no Brasil.

Na primeira parte do capítulo 2 é abordado o histórico da avaliação institucional na educação brasileira. Na segunda parte são tratadas as políticas públicas de avaliação da educação superior no Brasil, levando em consideração o período entre a década de 1970 até os anos 1990. Na última parte do capítulo aborda-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, a história de sua implementação e seus componentes, assim como o Enade, objeto desta pesquisa, trabalhado detalhadamente.

No capítulo 3 é feita a análise e a interpretação dos resultados, assim como as repercussões do Enade nas instituições investigadas com base nos três objetivos específicos do presente trabalho. Além disso, são apresentadas as perspectivas de análise e interpretação dos dados.

CAPÍTULO 1

CONCEITOS, USOS E FINALIDADES DA AVALIAÇÃO

O presente capítulo possui o objetivo de apresentar as concepções, as dimensões e os objetivos da avaliação. Posteriormente, abordam-se as características da avaliação institucional e as definições, bem como o histórico das avaliações da educação superior no Brasil. Finalmente, serão apresentados os referenciais legais que deram origem à avaliação institucional no país, visando à garantia da manutenção da qualidade da educação superior brasileira.

1.1 Avaliação: concepções, dimensões e objetivos

O referencial teórico-metodológico de cada autor é que conceituará a avaliação. Na concepção de Ristoff (2005), a palavra avaliação não pode fugir da concepção valorativa; pois, segundo ele, um dos objetivos dos projetos de avaliação é “(a) firmar valores” (p. 46). A utilização de provas e testes para a construção de aprendizagem é, para o referido autor, uma prática de exclusão e não de construção, uma vez que o objetivo é padronizar. Esse tipo de avaliação reforça a exclusão e a classificação.

Ainda que a avaliação tenha como hipótese a comparação, sua fundamentação é subjetiva, possuindo a percepção dos valores qualitativos como principal referência (REIS, 2009). A autora aponta que a complexidade da atividade avaliativa pode ser explicada, principalmente, pela necessidade da instituição de objetivos categóricos para a formulação dos padrões comparativos.

Grinspun (2001) afirma que dentro da complexidade do processo avaliativo estão implícitos dois procedimentos: o diagnóstico e a tomada de decisão. Enquanto o diagnóstico objetiva compreender a realidade avaliada, suas características, necessidades e propriedades para, em seguida, qualificar; a tomada de decisão precisa ter um embasamento teórico para orientar as decisões que serão adotadas, considerando os objetivos e finalidades previamente apontados.

Não é só dever do Estado, mas também da sociedade, utilizar a avaliação como um instrumento para conferir, aferir e julgar se o trabalho e os investimentos em educação estão ou não sendo realizados para atingir seus objetivos finais e repensar de que forma eles podem ser aprimorados, afirmam Belloni e Belloni (2003). Dessa forma, a avaliação deve estar voltada para os processos e para os resultados das atividades educacionais, lembrando que é necessário observar o contexto em que a cultura institucional está inserida, a participação de cada agente envolvido nesse processo e a forma que as tecnologias podem corroborar para a formação do indivíduo.

Para Ristoff (2005), a avaliação não é neutra, pois há sempre um valor desejado e um indesejado implícito nas perguntas que compõem o instrumento de avaliação. Em consonância com o referido autor, Grinspun (2001) afirma que toda avaliação carrega em si um juízo de valor e por isso não assume uma posição de neutralidade; ao contrário, segundo a autora, revela uma posição a partir dos valores que é revestida. Dias Sobrinho (2003), assim como os autores citados anteriormente, alerta que a avaliação é uma ação que não admite neutralidade, pois acima de tudo está imersa em ideologias e valores, jogos de interesse e poder. Para esse, a avaliação é um instrumento político principalmente porque possui interesse social e produz resultados públicos de grande interesse social.

O papel da avaliação do ponto de vista político é de grande valor, principalmente por seu caráter político que arraiga questões históricas. Seu desempenho político é extremamente importante nas transformações e nas reformas da educação superior, além das transformações da própria sociedade. Ainda que o Estado seja contemporâneo, resgatar a história da avaliação é necessário para entender toda e qualquer transformação ocorrida ao longo dos anos.

A avaliação pode ser simultaneamente um ponto de partida para uma decisão pública e institucional ou a conclusão de uma política pública. Vale ressaltar que não importa a etapa em que a avaliação seja utilizada, seu objetivo é fazer um juízo de valor sobre a pertinência, insuficiência ou se determinadas ações ou procedimentos são apropriados, buscando um contínuo ajuste do objetivo proposto ou a regulação (REIS, 2009).

Por possuir uma característica política, a avaliação permite identificar duas tendências: uma, de caráter técnica, está baseada em indicadores quantitativos, acionada a partir da classificação de resultados, tendo como finalidade a geração de dados auxiliares à regulação. A outra tendência possui o poder público como mediador, sendo ele responsável pelo processo avaliativo, com a obrigação de identificar acertos, falhas, sugerir ajustes para a

melhoria institucional ou requerer o fechamento de instituições que não acatem as regras de funcionamento.

Dias Sobrinho (2004) analisa essas duas tendências em uma perspectiva epistemológica, classificando-as como objetiva e subjetiva. A epistemologia objetiva, também chamada de avaliação gerencialista, possui como meta transmitir informações úteis de maneira objetiva e clara de forma a orientar o mercado e os governos. Dessa maneira, o autor argumenta que o aluno seria um cliente, a educação um serviço, a instituição de educação superior uma empresa prestadora de serviço, a avaliação institucional um mecanismo de verificação de eficácia e com isso os indicadores são transportados da economia com a lógica empresarial do custo-benefício. O objetivo dessa epistemologia é a eficiência e a qualidade, entretanto dentro da racionalidade mercadológica. Os testes e estatísticas darão os resultados nesse procedimento e, em decorrência disso, haverá um *ranking* entre as instituições. Dessa forma, avaliar torna-se sinônimo de controle de qualidade.

Na segunda classificação, inserida em uma epistemologia subjetiva, a avaliação institucional tem o objetivo de avaliar a instituição em seu contexto global. Para o autor, esse tipo de avaliação valoriza a autonomia, de modo que o conhecimento obtido no transcorrer do processo seja usado a partir do consentimento dos atores envolvidos. Assim, o conceito de qualidade não fica consolidado apenas na eficiência e produtividade, nem a avaliação restrita a critérios econômicos.

Em síntese, a avaliação exige, sobretudo, objetivos delineados, critérios selecionados, pois está direcionada para um processo ou um resultado de uma situação, atividade ou um dado específico e deve considerar o contexto onde ela se realiza.

1.2 Características e definições da avaliação institucional

A avaliação institucional diz respeito à avaliação de uma instituição em si, que abarca os mecanismos de conhecimento do processo ensino-aprendizagem para posterior tomada de decisão quanto aos resultados encontrados (GRINSPUN, 2001). A autora defende que é preciso ter uma cultura escolar, no sentido de entender até que ponto a instituição pode ser capaz de produzir sua própria cultura. Para perceber a realidade da instituição, é necessário entender a articulação dela com a sociedade.

Para Reis (2009), o termo avaliação institucional significa o estabelecimento de um julgamento valorativo entre uma organização e um padrão previamente determinado, sendo

seu principal objetivo fazer um exame da realidade e da qualidade das atividades desenvolvidas na área da educação superior, assim como o retorno social que as instituições e as políticas públicas do setor estão dando à sociedade, utilizando “como parâmetro o padrão de comparação estabelecido a partir da delimitação de seus objetivos” (p. 60). Ao mesmo tempo em que a avaliação é um instrumento de auto-reconhecimento para a instituição é também um instrumento de identificação da recepção e consecução das políticas públicas para o Estado. Conforme a ideia de que a ação do Estado é guiada pela visão político-ideológica dos que estão no poder dos governos em certos períodos, a avaliação institucional reproduz na sua formulação as influências políticas que exercem superioridade em cada período histórico. Dessa maneira, avaliar implica aprovação ou não de determinado programa ou política e, nesse sentido, não há neutralidade nas avaliações, como já ressaltado, pois ela está imersa na concepção de Estado e sociedade.

De acordo com Belloni e Belloni (2003), é possível destacar duas tendências na avaliação, particularmente quando se focaliza a avaliação institucional: uma denominada meritocrática e outra transformadora ou formativa. A primeira tendência está focada no controle e hierarquização entre as instituições, enquanto o enfoque da última está na identificação das insuficiências e das potencialidades das instituições e do sistema, com o objetivo de melhoria da qualidade e primazia da excelência no funcionamento dos estabelecimentos. Segundo os autores, a primeira tendência é norteadada pela lógica da regulação e do controle do cumprimento de requisitos e normas, norteadada para a hierarquização e ranqueamento dos estabelecimentos da educação superior. Já a segunda tendência apresenta uma concepção voltada para a efetividade científica e social da instituição, guiada para a mudança com o objetivo de melhoria da qualidade e construção de uma educação compromissada com o desenvolvimento social, considerando a excelência no funcionamento dos estabelecimentos.

A execução de políticas de avaliação surge a partir de questionamentos da sociedade sobre o trabalho realizado dentro das instituições. Com a divulgação dos resultados, segundo Queiroz (2008), as instituições de ensino ficam abertas a críticas, como: (i) qualidade de ensino; (ii) conteúdo nelas desenvolvidos; (iii) eficiência de seu processo de produção; (iv) distribuição de conhecimento.

É preciso que a avaliação faça parte da estrutura e dos processos organizacionais da instituição para que ela constitua-se de forma voluntária, permanente, participativa, legítima,

contextualizada e formativa. Para firmar-se como cultura da vida acadêmica, a avaliação institucional deve fazer parte da percepção e do desejo comum de realizá-la.

O atual sistema de avaliação da educação superior utilizado leva em consideração o processo formativo voltado para a melhoria da qualidade institucional e considera ainda mais relevante o dever de cada instituição dar um retorno, uma resposta à sociedade, as chamadas políticas de *accountability*, que de acordo com Dias Sobrinho (2003) é a prestação de contas e responsabilização. “Os pressupostos teórico-metodológicos da avaliação formativa se constituem em um conjunto de referências universais que podem guiar a avaliação, quer seja de aprendizagem, de currículo, de docentes ou de instituição” (p. 61). A avaliação formativa, no campo da avaliação institucional, possui como objetivo um processo sistemático e intencional para identificar, compreender e avaliar o desenvolvimento das ações realizadas com a finalidade de melhoria, aperfeiçoamento e de resposta da realidade avaliada. Sua função suscita a instituição refletir, discutir, definir suas prioridades, construir estratégias, implementar e acompanhar o processo. Essas fases são essenciais para que a própria instituição amadureça e possa aprender tanto com os erros quanto com os acertos.

Trata-se, portanto, de uma maneira de repensar sua missão, seus princípios e valores como instituição e garantir o reconhecimento da sociedade. Para a autora, a avaliação formativa só tem sentido na universidade se ela estiver comprometida com a (re) construção do projeto pedagógico da instituição. Dessa forma, a avaliação serve para que os sujeitos envolvidos possam compreender a dinâmica de avaliar, sua intenção e seu objetivo final. O autoconhecimento é necessário para que a instituição identifique e analise sua trajetória acadêmica, com erros e acertos. Enfim é um espelho das práticas desenvolvidas com a finalidade de reflexão das falhas e sucessos.

A avaliação é um meio importante para a tomada de decisão, pois só a partir dela é possível identificar os fatores que interferem no desenvolvimento da instituição. Ela oferece o auxílio necessário para a construção de ações pedagógicas, administrativas ou de políticas institucionais. A tomada de decisão é responsável pela auto-avaliação da instituição, com vistas a modificar-se.

Ristoff (2005) descreve sete princípios que alicerçam a avaliação institucional formativa em prol do aperfeiçoamento e desenvolvimento institucionais, descritas a seguir:

- globalidade: devem ser avaliados todos os elementos que fazem parte da vida universitária. Os trabalhos realizados através das diversas atividades da instituição, seus

procedimentos, atores e resultados precisam ser entendidos para permitir a visão global da universidade;

- comparabilidade: padronizar linguagem, critérios, metodologia e indicadores que permitam a comparabilidade, com vistas a uniformizar a metodologia e os indicadores. A compreensão do que acontece nas universidades é primordial para a avaliação;
- respeito à identidade institucional: o fato de cada instituição ter realidades histórica, política, econômica e pedagógica determina a definição da natureza, missão e dos projetos. É necessário considerar as características individuais das instituições e observá-las no contexto das diversidades existentes no país.
- não-premiação e punição: o objetivo da avaliação não é punir, mas sim educar. Tem sentido quando se têm a capacidade de corrigir as falhas, os erros a partir da identificação de seus pontos fortes e fracos;
- adesão voluntária: fica a critério da instituição decidir se quer se conhecer e abrir-se à crítica da comunidade acadêmica, científica e da própria sociedade. “É uma ação democrática, transparente, pública e de responsabilidade social de cada instituição que lhe possibilita legitimidade política” (QUEIROZ, 2008, p. 64);
- legitimidade: para que ocorra a legitimidade, tanto política quanto técnica, são necessários o respeito, a confiança, a negociação, a comunicação e o sentimento de responsabilidade coletiva pela avaliação. A legitimidade se faz presente durante todo o processo avaliativo;
- continuidade: a avaliação precisa ser contínua, pois assim permitirá a construção de uma cultura de avaliação institucional.

A avaliação investigativa, parte integrante dos processos de avaliação institucional, está fundamentada em duas dimensões, segundo Grinspun (2001): a primeira quantitativa; e a segunda qualitativa. A primeira deve fornecer dados para um julgamento de valor posterior, com base em um número limitado de parâmetros descritos e identificados para esta finalidade. A amostragem deve conter informações suficientemente significativas que garantam aferir validade na coleta de dados realizados. Já a segunda dimensão permite o julgamento de valor baseado na riqueza e detalhamento da quantidade de informação que permita a aproximação com a realidade.

De acordo com a autora, a finalidade específica da avaliação institucional é permitir que os pontos fracos ou fatores de inibição do processo transpareçam, além de destacar os

pontos fortes ou fatores de desenvolvimento que possibilitem um processo transformador da instituição.

A autora descreve os objetivos básicos da avaliação institucional em uma perspectiva evolutiva de aperfeiçoamento:

- identificar e descrever o contexto da escolarização, em diferentes tipos de instituições e suas condições de aprendizagem heterogêneas;
- identificar e analisar os problemas dos diferentes níveis de ensino;
- possibilitar maior compreensão dos fatores de proteção e de riscos que influem no desempenho escolar dos alunos;
- apontar desigualdades regionais e sociais no acesso e na manutenção à escola;
- identificar o rendimento dos alunos e a sua participação escolar em diferentes situações;
- comparar o desempenho dos alunos, em diferentes níveis e modalidades de ensino;
- conferir a relação entre os custos absolutos e relativos e a qualidade oferecida;
- oferecer às administrações públicas e às instituições escolares informações que lhes permitam formular programas de melhoria da qualidade do ensino.

E afirma que a utilização de premiação ou punição pode desviar a avaliação, “no sentido de não comprometer a sua realidade com os benefícios ou sanções a serem recebidos” (p. 231). Dessa maneira, é inevitável que haja comparações e a formação de um *ranking*. A avaliação passa, então, a ser ameaçadora em consequência da utilização dos dados obtidos em seu processo.

Mesmo que a sociedade reconheça a importância da avaliação para a educação superior há resistência com relação ao processo avaliativo. De acordo com Barreto (1993), existem três fatores de oposição à avaliação: (i) acomodação e resistência a mudanças; (ii) medo de que a mediocridade do trabalho produzido seja colocada em relevo; (iii) desejo de preservar a instituição em que trabalha. É provável que o melhor caminho para combater essa resistência seja a informação sobre o funcionamento do processo e seu objetivo. Por isso, é essencial que a comunidade acadêmica participe do processo de avaliação e das tomadas de decisões para que os objetivos fiquem claros e para criar um comprometimento com a melhoria do sistema.

Para Belloni e Belloni (2003), os resultados da avaliação são de grande importância, pois trazem elementos imprescindíveis para exercer atividades em instâncias e dimensões diversas, como oferta à comunidade científica de orientação para suas estratégias de

desenvolvimento e articulação interinstitucional com a sociedade; sistematização de informações para que o governo elabore políticas, principalmente as de educação e de ciência e tecnologia; prestação de contas à sociedade do dinheiro público investido, traduzido em profissionais qualificados e em ciência, arte e cultura produzidas e disseminadas junto à própria sociedade.

A avaliação institucional é um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), e esse está relacionado à melhoria da qualidade da educação superior; à orientação da expansão de oferta de vagas nas instituições; ao aumento permanente da eficácia institucional e da efetividade acadêmica e social, e

ao aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (INEP, 2011).

A mesma fonte explicita que a avaliação institucional está dividida em duas modalidades: auto-avaliação e avaliação externa. A primeira é coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da auto-avaliação institucional da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). Já a segunda é realizada por comissões estabelecidas pelo Inep, sendo que esta modalidade acompanha as referências dos padrões de qualidade para a educação superior indicadas nos instrumentos de avaliação e nos relatórios de auto-avaliação.

Presente em instituições públicas e privadas, a avaliação institucional tem sido implementada objetivando resultados que se concretizem no cotidiano de cada instituição, motivando a reflexão coletiva, o empenho na transformação social, gestão democrática e na melhoria na qualidade do ensino.

1.3 Referenciais legais da avaliação como política pública no Brasil

O retorno social da avaliação está relacionado à cidadania, na qual cada indivíduo se sente parte da construção, desenvolvimento e aprimoramento da sociedade da qual faz parte. Isto significa que a educação é entendida como um bem público e, sendo assim, atinge toda a sociedade que possui o direito de exigir a prestação de contas sobre a qualidade dos serviços

prestados. Com base nessa premissa, nos itens a seguir serão discutidos os referenciais legais da avaliação como política pública no Brasil.

a) Constituição Federal de 1988

A cidadania é um conjunto de direitos que, segundo Marshall (1967), é subdividida em três elementos: direitos civis, direitos políticos e direitos sociais. As instituições do sistema educacional estão diretamente relacionadas ao elemento social de cidadania. Os legisladores brasileiros iniciaram a discussão, de maneira clara, sobre educação a partir da Constituição Federal de 1988, quando a responsabilidade para com ela foi atribuída ao Estado. Com relação a sua qualidade, o texto constitucional faz menção em três artigos do Capítulo III. No art. 206, ficou determinado que o padrão de qualidade da educação é um dos princípios para a oferta do ensino e no art. 209, que o ensino seja livre à iniciativa privada desde que atenda à condição de autorização e avaliação de qualidade pelo poder público. Ainda com relação à qualidade, no art. 214, há a garantia do Plano Nacional de Educação, que deve conduzir a educação à melhoria de sua qualidade de ensino.

A Constituição hoje assegura como dever do Estado a garantia de acesso à educação aos cidadãos e a manutenção da qualidade do sistema educacional brasileiro.

b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi lançado em 1932, a partir da preocupação de um grupo de intelectuais em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado. O texto redigido por Fernando de Azevedo e assinado por Anísio Teixeira entre outros educadores conceituados “propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita” (MEC, 2011). À época, a Igreja e o Estado eram concorrentes na área educacional.

Todavia, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB é a lei orgânica e geral da educação brasileira, que dispõe de todos os aspectos do sistema educacional, desde os princípios gerais da educação escolar às finalidades, aos recursos financeiros, à formação e às diretrizes para a carreira dos profissionais do setor.

A LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1996, trouxe diversas modificações nas leis anteriores (a saber, Lei 4.024/61 e Lei 5.692/71), como a inclusão da educação infantil. A Lei 9.394/96, em voga até hoje, explicita em seu art. 4º que é dever do Estado com a educação pública garantir padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Já em seu art. 9º é incumbida à União a responsabilidade de assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar desde o ensino fundamental até o superior, contando com a colaboração dos sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino, além de autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino, o que também pode ser observado como compromisso dos estados, no art. 10. De acordo com o art. 19, as instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se em públicas e privadas, sendo que estas últimas enquadram-se em (i) instituições que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado; (ii) comunitárias; (iii) confessionais ou (iv) filantrópicas.

O Capítulo IV da Lei nº 9.394/96 é inteiramente destinado à educação superior. Conforme o art. 43 da referida lei, essa tem por intento formar profissionais nas diferentes áreas do saber, promovendo a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos comunicando-os por meio do ensino. Para o alcance desta finalidade, o art. 44 define que a educação superior abrange os seguintes cursos e programas:

I – Cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino; II – de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; IV – de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino. (BRASIL, 2001).

Com relação à organização acadêmica, no art. 7º do decreto 3.860/2001, que regulamenta a LDB quanto ao seu Sistema Federal de Ensino, define-se que as instituições serão classificadas em: universidades, centros universitários e faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores.

O art. 46 trata especificamente sobre a garantia do padrão de qualidade da educação superior, estabelecendo que a autorização e o reconhecimento dos cursos assim como o credenciamento de instituições estão vinculados ao processo de avaliação institucional, lembrando que haverá reavaliação após o prazo de saneamento das deficiências e, conforme o caso, cursos e habilitações poderão ser desativados, a instituição poderá sofrer intervenção, suspensão temporariamente de prerrogativas da autonomia ou descredenciada. A LDB, em seu art. 52, define as universidades como instituições pluridisciplinares de formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio de cultivo do saber humano, caracterizadas por:

(i) produção intelectual institucionalizada mediante o estado sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; (ii) um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; (iii) um terço do corpo docente em regime de tempo integral; Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

O art. 75 assegura, ainda, que o repasse de verbas somente ocorrerá a título de correção e manutenção do padrão mínimo de qualidade de ensino.

c) Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010 e PNE 2011-2020

O Plano Nacional de Educação (PNE) nasceu de um longo processo histórico, no ano de 1932, através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em que educadores e intelectuais brasileiros recomendavam a necessidade da elaboração de um plano amplo e unitário que promovesse a reconstrução da educação no país. O tema foi de tamanho alarde que a Constituição de 1934 incluiu um artigo que determinava como uma das competências da União fixar um plano nacional de educação.

Durante o período da ditadura na Constituição de 1937 o tema foi omitido, retornando apenas no texto constitucional de 1946, mantendo-se na Constituição de 1967. Com base na primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 4.024/61) em 1962, foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e aprovado pelo então Conselho Federal de Educação o primeiro Plano Nacional de Educação, que instituía objetivos e metas para um período de oito anos. Três anos depois, em 1965, o texto passou por uma revisão.

Em 1988 o art. 214 da nova Constituição Federal proclama o desejo de um Plano Nacional de Educação, com duração plurianual, “que leve à erradicação do analfabetismo, à universalização do atendimento escolar, à melhoria da qualidade do ensino, à formação para o trabalho e à promoção humanística, científica e tecnológica do País” (BRASIL, 1988).

Com a LDB 9.394/96 instituindo a Década da Educação, o Plano Nacional de Educação avança, devendo manter a sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos e a duração de uma década. A formulação do plano ocorreu em 1997, tendo dois projetos apresentados à Câmara. Após três anos de tramitação no Congresso Nacional, o Senado aprovou, sem alterações, o projeto encaminhado pela Câmara dos Deputados, sendo enviado ao Presidente da República para sanção. Em 9 de janeiro de 2001, o Presidente Fernando Henrique aprovou a lei que estabelece o PNE e suas 295 metas.

Entre as cinco prioridades que o PNE 2001-2010 estabelece, a quinta remete à avaliação e à melhoria da qualidade educacional:

Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino. (BRASIL, 2001, p. 68)

Para a educação superior, o Plano estabelece vinte e três objetivos e metas, entre eles um que institui o sistema de credenciamento periódico das instituições e reconhecimento periódico dos cursos, amparado no Sistema Nacional de Avaliação.

Um dos artigos do antigo Plano Nacional da Educação previa aumentar a parcela do Produto Interno Bruto (PIB) investida em educação de 4% para 7%; no entanto, foi vetado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, o que dificultou a cobrança de ações do governo, já que os recursos da União não foram definidos.

O novo PNE 2011-2020, em tramitação no Congresso Nacional, estabelece 20 metas, 275 a menos que o plano anterior, sendo que duas contemplam a educação superior. A meta 12 estabelece a elevação da “taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta” (BRASIL, 2011). A meta 13, composta por sete estratégias, institui a necessidade de “elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do

total, 35% doutores” (BRASIL, 2011). Entre as estratégias está o aprofundamento e o aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, a ampliação da cobertura do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade, a indução de um processo contínuo de auto-avaliação das instituições superiores e da melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, a elevação do padrão de qualidade das universidades e a substituição do Enade pelo Exame Nacional do Ensino Médio – Enem para alunos ingressantes, a fim de apurar o valor agregado dos cursos de graduação.

O PNE é um plano nacional, de Estado e global cujos objetivos e metas nele fixados são os da Nação brasileira. Dessa forma não importa qual partido político esteja no poder, o plano continua, pois ele responde a um ditame constitucional e legal de uma década, portanto continuará em vigor dentro dos dez anos em que foi estabelecido, mesmo que exista troca de governo. Entretanto, ajustes são necessários e, ainda que seja global, é imprescindível que haja articulação entre os diversos setores da administração pública e da sociedade.

Este primeiro capítulo teve o propósito de contextualizar a avaliação institucional no Brasil, em uma perspectiva histórica, levando em consideração os referenciais legais que caracterizam a avaliação como política pública. É importante ressaltar que o sistema de avaliação produz indicadores e um sistema de informações que auxilia tanto no processo de regulamentação como também garante a qualidade da educação em todo o país.

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DESENHANDO CENÁRIOS HISTÓRICOS

O objetivo deste capítulo é apresentar um histórico das políticas públicas de avaliação da educação superior brasileira desde o seu surgimento, na década de 1980, até o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, utilizado atualmente no País.

2.1 Evolução histórica da avaliação da educação superior no Brasil

O art. 49 da Lei 5.540/68⁶ evidencia o início da existência da avaliação institucional no Brasil, ocorrida durante o regime militar, período que impôs a necessidade de ampliação de acesso à educação superior, principalmente para a classe média. O artigo dizia que “as universidades e os estabelecimentos isolados reconhecidos ficam sujeitos à verificação periódica pelo Conselho de Educação competente.” Essa iniciativa fazia parte do esboço de propostas de reformulação da educação superior guiadas pelo acordo MEC/USAID⁷.

⁶ Lei 5.540/68 – Revogada pela Lei 9.394/96 fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média (BRASIL, 1968).

⁷ MEC/USAID – Série de acordos produzidos durante os anos 1960 e 1970 entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram firmados 12 acordos, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976 (DIAS ET AL, 2006).

Com a instalação do regime militar no país, em 1968 foram produzidos dois documentos marcantes para a Reforma do Ensino Superior⁸: O Plano *Atcon* e o Relatório da Comissão Meira Mattos.

É possível afirmar, com base na avaliação de Dias et al. (2006, p. 437), que as questões de avaliação do Plano *Atcon* baseavam-se em duas dimensões: “a primeira evocava os princípios idealizadores de um modelo empresarial para o sistema universitário; e a segunda projetava autonomia e independência para esse sistema”. Para que a autonomia pudesse existir, seria necessário que a instituição fosse modificada para uma fundação privada, advertem os autores.

Por sua vez, o Relatório da Comissão Meira Mattos apresentava uma vasta avaliação da situação política, social e econômica vivida pelo país na época. O documento exibia medidas que pudessem atender às reivindicações sociais de acesso à universidade. Dessa forma, baseado no “conceito de rentabilidade do sistema educacional”, o Relatório possuía como proposta uma ampla reestruturação institucional, com vistas a obter maior desempenho da rede escolar com menor aplicação de recursos. É importante observar que os dois documentos supracitados iniciaram de forma incipiente a avaliação institucional. Ao longo das décadas seguintes, particularmente na educação superior, ela foi se fortalecendo.

Em 1976, a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, marcou a história da avaliação institucional com a implementação da avaliação dos programas de pós-graduação, avaliação fruto da Reforma Universitária de 1968. Em 1981, através do Decreto nº 86.791, a Capes é reconhecida como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Reconhecida ainda como Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura ao lado do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, lhe coube elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relacionadas à educação superior. O Programa de Acompanhamento e Avaliação, além de cooperar para a criação de mecanismos efetivos de controle de qualidade, aprofundou sua relação com a comunidade científica e acadêmica.

⁸ A Reforma Universitária de 1968 teve como base a pressão da classe média, representada pelo movimento estudantil e inspirou-se em modelos de experiências como a Universidade de Brasília (UnB), o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Foi marcada pelo acordo entre MEC e USAID, já citado anteriormente. “O governo pretendia modernizar a universidade, para que esta passasse a formar mão-de-obra qualificada, controlar os anseios da classe média e do movimento estudantil e fomentar a ciência e a tecnologia, em busca de um desenvolvimento nacional com segurança interna” (TRIGUEIRO, 2004, p. 34).

Notadamente no espaço acadêmico o debate sobre avaliação institucional fortaleceu-se na década de 1980 e a avaliação tornou-se foco principal das políticas públicas para educação brasileira, só então o tema foi colocado em prática nos cursos de graduação. Baseada em uma lógica neoliberal, na crítica ao papel do Estado como interventor, a avaliação institucional passou a fazer parte de uma política complementar para a melhoria na qualidade da educação superior brasileira.

Como as estruturas de avaliação foram criadas no período dos anos 1980, e na década de 1990 pressupunha-se uma intervenção ainda menor do Estado no campo educacional brasileiro, pregando a concepção de “Estado mínimo” e de supressão do papel do Estado como financiador e fornecedor dos serviços sociais; na educação superior, implantaram-se métodos de avaliação ajustados ao ideário economicista desse período, segundo explica Dias Sobrinho (2000, p. 188):

[...] para servir a essa concepção de mudança social, se torna necessária a avaliação como instrumento de medida e de controle, ou seja, uma avaliação que responde às expectativas de eficiência e produtividade que os estados controladores e os organismos internacionais de financiamento, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, sem esquecer o papel decisivo do FMI, têm a respeito da educação superior. Para representar esses interesses, a avaliação também terá um caráter economicista e utilitarista.

A menor interferência possível do Estado no mercado educacional tornaria os exames de avaliação dos estudantes satisfatórios para que o setor público prestasse contas à sociedade e para que o aluno pudesse optar por uma educação de qualidade. À educação é sobreposta a lei de mercado em que permanecem no mercado as instituições que sobreviverem à concorrência. A partir das avaliações, os resultados são divulgados para que o consumidor alie preço à qualidade e excelência do produto que irá consumir.

A *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – Unesco foi outro organismo que na década de 1990 influenciou a ressignificação da educação superior em esfera mundial através da publicação de quatro documentos: Documento de Política para el Cambio y El Desarrollo em La Educación Superior – 1996; Educação: um tesouro a descobrir – 1996; Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação – 1998, Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior – 1998. Segundo Catani e Oliveira (2000), os dois últimos documentos são os que expressam a posição mais clara da Unesco.

Queiroz (2008) enfatiza três políticas e estratégias que estão mais presentes no panorama da educação superior nacional:

- i) diversificar as instituições e os sistemas de ES, tornando-as mais flexíveis;
- ii) promover a avaliação quantitativa e qualitativa; diversificar as fontes de financiamento e reforçar a gestão e o financiamento da ES;
- iii) promover maior adaptação dos sistemas e das universidades às necessidades da sociedade, da economia, expressas em nível nacional e regional, sem perder de vista a universalidade do conhecimento (p. 26).

Nos itens a seguir será desenvolvida uma análise dos modelos de políticas de avaliação institucional da educação superior brasileira, evidenciando a trajetória do movimento desse tipo de avaliação.

2.1.1 Programa de Avaliação da Reforma Universitária – Paru

Em 1983, com a criação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária – Paru ocorreu a primeira experiência ordenada de avaliação dos cursos de graduação, proposto pelo MEC e influenciado pela experiência de avaliação da pós-graduação concretizado pela Capes, considerada de boa qualidade. Idealizado como uma forma de que as instituições de educação superior – IES prestassem contas à sociedade sobre os investimentos realizados pelo setor público, havia duas áreas temáticas que o programa priorizava: a gestão das instituições de ensino superior e o processo de produção e disseminação do conhecimento.

O Programa possuía como objetivos produzir um diagnóstico visando a estabelecer ações que mudassem as instituições e o sistema de ensino superior. À época, a graduação sentia a necessidade de encontrar mecanismos que pudessem apontar em que medida essa reforma se efetivou, que vantagens foram alcançadas e quais os problemas enfrentados. Dessa maneira, o Grupo Gestor de Pesquisa⁹ acreditou ser possível a criação de políticas governamentais e institucionais. O Paru considerava a participação da comunidade acadêmica extremamente necessária.

⁹ O Grupo Gestor de Pesquisa era composto por Edson Machado de Souza (coordenador), Sérgio Costa Ribeiro (coordenador técnico), Isaura Belloni Schmidt (coordenadora técnica substituta), Maria Stela Grosi Porto, Maria Umbelina Caiafa Salgado, Mariza Veloso Motta Santos, Mônica Muños Bargas e Orlando Pilatti, sendo os últimos integrantes técnicos do Ministério da Educação (BARREYRO e ROTHEN, 2008).

Para a realização do estudo foram determinadas duas áreas: (i) Gestão das Instituições de Educação Superior (IES); (ii) Processo de produção e disseminação do conhecimento.

De acordo com Barreyro e Rothen (2008), o Paru objetivava descobrir como estariam sendo concretizados os objetivos de cada IES, assim como a sua articulação com o uso de recursos, com as determinações externas e as relações políticas internas. Entretanto, outros assuntos também seriam indagados:

- a qualidade do ensino, a ênfase dada à formação do cidadão e do profissional;
- a relação da pesquisa com o ensino, a importância dada à pesquisa básica e aplicada, bem como sua vinculação às necessidades sociais e empresariais;
- a extensão e a prestação de serviços e a assistência comunitária e sua relação com as atividades de ensino e pesquisa; e
- as atividades administrativas e sua influência no ensino e na pesquisa, os recursos materiais, assim como as representações e aspirações do público acadêmico e não acadêmico e a dimensão política que perpassa por todas essas atividades.

Seu processo de avaliação era constituído de duas fases: a primeira, um estudo base, com o objetivo de coletar informações essenciais das IES, que seria realizado por amostra mediante a aplicação de um instrumento-padrão, permitindo a comparabilidade entre as instituições; e a segunda, estudos específicos ou estudos de caso, que consistiam em aprofundar o estado de conhecimento sobre um assunto, experiências relevantes, análises específicas etc.

Tendo como objetivo realizar uma pesquisa de avaliação sistêmica, o Paru recorreu à avaliação institucional e considerou a avaliação interna primordial, segundo Barreyro e Rothen (2008). Com isso, propôs a participação da comunidade acadêmica na realização de auto-avaliação. Nesse sentido, inaugurou a concepção de avaliação formativa e emancipatória. Seu processo de avaliação era constituído de aplicação de questionários aos docentes, estudantes e dirigentes universitários. As perguntas consistiam em estrutura didática e administrativa da instituição.

O Programa se preocupava, ainda, com a avaliação dos resultados da gestão das instituições de educação superior. “No contexto do Paru, a ênfase nos processos de gestão não significou a desvalorização dos procedimentos acadêmicos, mas na incorporação dessa dimensão na análise institucional” (BARREYRO e ROTHEN, 2008, p. 03).

Após um ano de sua criação, em 1984, o Paru foi desativado, motivado por disputas políticas no âmbito do MEC, em razão de abrigar diferentes grupos políticos e com interesses diversos. O Programa não se constituiu em recomendações legais e técnicas para viabilizar a materialização de um modelo de avaliação da educação superior por conta de seu curto funcionamento, ainda que tenha contado com financiamento público.

2.1.2 Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior – Geres

No ano de 1985, o então Presidente da República, José Sarney assinou o Decreto nº 91.177 instituindo a Comissão Nacional de Reformulação do Ensino Superior, constituída por 24 membros¹⁰, designada a estudar a Reforma Universitária. A comissão foi responsável pela produção do documento intitulado *Uma Nova Política para a Educação Superior*, que afirmava a importância da avaliação para o progresso da qualidade da educação superior e apontava ainda a necessidade da utilização de instrumentos para garantir a eficiência e a produtividade da educação superior, com a finalidade de avaliar a instituição, assim como os cursos oferecidos por ela (REIS, 2009).

Com pouca vivência universitária, pontos de vista totalmente divergentes entre seus componentes e sem nenhum efeito significativo na educação superior por parte do governo, a comissão foi extinta e substituída pelo Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior – Geres criado através da Portaria nº 170, de 3 de março de 1986.

¹⁰ Caio T. S. P. de Vasconcelos, Presidente, membro do Conselho Federal de Educação; Amílcar Tupiassu, professor da Universidade Federal do Pará; Bolívar Lamounier, professor da USP e PUC-SP; Carlos Nelson Coutinho, Prof. das Faculdades Integradas Benett; Edmar Lisboa Bacha, Professor na PUC-RJ e presidente do IBGE, Eduardo De Lamônica Freira, Reitor da UFMT; Fernando J. Lessa Samento, Pró-reitor da UFBA; Francisco Javier Alfaya, estudante; Guiomar Namó de Mello, Professora na PUC-SP e Secretária de Educação do Município de SP; Haroldo Tavares, Empresário, ex-Diretor da Escola de Engenharia da Universidade Federal do Maranhão; Jair Pereira dos Santos, Ex Diretor do DIEESE, sindicalista; José Leite Lopes, Professor na UFRJ e presidente do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas; José Arthur Gianotti, Professor da USP e presidente do CEBRAP; Dom Lourenço de Almeida Prado, Prof. de Filosofia e Teologia no Mosteiro de São Bento, RJ; Luiz Eduardo Wanderley, Reitor da PUC de São Paulo; Marly M. M. Silva Araújo, Secretaria de Educação de MG; Paulo da Silveira Rosas, Professor da UFPE; Roberto Cardoso de Oliveira, Professor na UNICAMP; Romeu Ritter dos Reis, Presidente da Sociedade de Educação de Porto Alegre; Simon Schwartzmann (relator), Professor e diretor do IUPERJ; Ubiratan Borges de Macedo, membro do Conselho Federal da Cultura e professor na UFPR. Posteriormente, foi nomeado José Eduardo Campos de Oliveira Faria, assessor da Presidência do Banco Itaú (ROSAS, 1985 in BARREYRO e ROTHEN, 2008).

O Geres era composto por cinco membros: um professor, um representante do MEC, um ex-reitor, um pesquisador e o então diretor da Capes. O grupo propôs um anteprojeto de lei que propunha uma nova formulação do sistema formado pelas instituições federais, proposta esta que recebeu diversas críticas, principalmente porque estabelecia uma isenção do governo com o investimento de recursos no ensino público. Por essa razão, o projeto foi excluído da pauta de votações da Assembléia Constituinte (REIS, 2009).

O Geres buscou estabelecer novos critérios para o credenciamento e reconhecimento das instituições de educação superior no âmbito da avaliação institucional e sugeriu que o MEC ficasse responsável pelo desenvolvimento do processo avaliativo. Em justificativa ao conteúdo racionalista e tecnológico de avaliação sugerida por esse grupo, o Geres sofreu duras críticas no campo acadêmico, não obtendo validade em sua implementação nas instituições de educação superior.

As tensões vividas durante a década de 1980 em razão das propostas de avaliação do ensino superior tiveram como causa questões como a luta pela redemocratização do país; o recuo econômico que acabou atingindo o financiamento das universidades federais; a mobilização dos movimentos sociais em amparo à educação e as discussões a respeito do papel das universidades no processo de reconstrução do espaço social. Essas tensões resultaram em posições do governo, do movimento docente e dos reitores sobre a avaliação das universidades.

Com diferentes posições a respeito da avaliação na educação superior, as discussões intensificam-se a partir dos anos 1990.

2.1.3 Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – Paiub

Em outubro de 1993, a Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais do Ensino Superior – Andifes juntamente com outras entidades do segmento das universidades brasileiras elaborou uma proposta de avaliação institucional. Com a aprovação do governo federal e a edição do MEC, a proposta torna-se uma política para a educação superior. É instituído então o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – Paiub.

Ainda que as universidades tivessem dúvida, tinham perdido o temor na sua relação com o MEC. Consequência disso foi a participação de um grande número de universidades no

programa. A proposta e implementação do Paiub se deveu principalmente ao êxito com experiências anteriores de auto-avaliação em universidades públicas, como a do Paru.

A Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC, em parceria com a comissão representativa das universidades federais e contando com o apoio de entidades da área educacional, estabeleceu os princípios e as diretrizes do Programa. A construção coletiva foi a grande vantagem do Paiub, o que gerou simpatia entre os profissionais da área educacional. A participação nele era voluntária; a instituição que resolvesse aderir recebia uma contribuição financeira do Estado para realizar a avaliação e deveria apresentar sua auto-avaliação à SESu, responsável pela coordenação.

Difundido nacionalmente, com o documento intitulado de Paiub – Documento Básico: uma proposta, os objetivos previam:

1) impulsionar um processo criativo de autocrítica da instituição, como evidência da vontade de auto-avaliar para garantir a qualidade da ação universitária e para prestar contas à sociedade da consonância dessa ação com as demandas científicas e sociais da atualidade; 2) conhecer, numa atitude diagnóstica, como se realizam e se interrelacionam na Universidade as tarefas acadêmicas em suas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e administração; 3) (Re) estabelecer compromissos com a sociedade, explicitando as diretrizes de um projeto pedagógico e os fundamentos de um programa sistemático e participativo de avaliação, que permeia o constante reordenamento, consolidação e ou reformulação das ações da Universidade, mediante diferentes formas de divulgação dos resultados da avaliação e das ações dela decorrentes; 4) repensar objetivos, modos de atuação e resultados na perspectiva de uma Universidade mais consentânea com o momento histórico em que se insere, capaz de responder às modificações estruturais da sociedade brasileira; 5) estudar, propor e implementar mudanças no cotidiano das atividades acadêmicas do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão contribuindo para a reformulação de projetos pedagógicos e institucionais socialmente legitimados e relevantes (PAIUB, 1993, p. 3).

Esses objetivos significavam que a avaliação é condição básica para a melhoria de procedimentos administrativos e pedagógicos, além de cumprimento de bons serviços para a sociedade, seu foco principal. Os objetivos propostos pelo Paiub concordam com a fala de Dias Sobrinho (2000), que afirma que a avaliação institucional vai muito além da avaliação apenas da instituição como corpo físico, abrange os sujeitos e também o modo de funcionamento.

A etapa inicial do Paiub centrava-se na auto-avaliação da instituição e completava-se com a avaliação externa. Ristoff (2005) enuncia que a avaliação institucional do Programa está alicerçada nos sete princípios norteadores definidos por ele, nos seguintes termos:

- a) *globalidade* – a avaliação precisa estender-se de forma a compreender toda a instituição em suas múltiplas extensões;
- b) *comparabilidade* – a realização da avaliação deve ser sob a orientação de um conjunto uniforme de metodologia e indicadores;
- c) *respeito à identidade institucional* – no sentido de respeitar as características de cada instituição e percebê-las com uma identidade própria e intransferível;
- d) *não-premiação* – a avaliação não deve ser vista como uma punição; mas, sim, como uma tendência formativa de identificação de acertos e falhas, para uma possível correção;
- e) *adesão voluntária* – a instituição deve demonstrar o desejo de implantar um processo avaliativo e criar a cultura da avaliação;
- f) *legitimidade* – a avaliação deve ser produzida com legitimidade técnica e política na elaboração de informações confiáveis;
- g) *continuidade* – a avaliação deve ser um processo permanente e contínuo, jamais pontual.

A partir do Paiub, a avaliação passou a ser entendida como uma política de melhoramento e aperfeiçoamento da educação superior e com isso ganhou reconhecimento em toda a sociedade. Entretanto, o Programa começou a apresentar falhas e críticas, como a permissão da adesão voluntária, que deixava de fora instituições de má qualidade.

Em 1996, as verbas para o Paiub foram cortadas, ainda que o programa tivesse grande adesão das universidades. Das 57 instituições de ensino superior públicas, 48 aderiram ao programa (LEITE, 2005).

2.1.4 Exame Nacional de Cursos – ENC

Em 24 de novembro de 1995 é aprovada a Lei nº 9.131, que instituiu o Exame Nacional de Cursos – ENC, conhecido como “provão”. Em termos de avaliação, a criação da lei marca o primeiro mandato do então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), no que diz respeito à educação superior. O art. 4º da Lei estabelecia que o Ministério da Educação deveria ser orientado pelos resultados com vistas à melhoria e à manutenção da qualidade do ensino superior brasileiro, principalmente orientar ações que visassem a aumentar a qualificação dos docentes.

O ENC, como política pública, evidenciava uma concepção de avaliação controladora e hierarquizada, voltada para a regulação, buscando a competitividade e a comparação dos

padrões de excelência. Era realizado anualmente com estudantes concluintes de cursos de graduação. O exame era condição obrigatória para a aquisição do diploma. Elaborado com base em conteúdos mínimos determinados para cada curso, possuía como objetivo avaliar as competências adquiridas pelos alunos e, dessa forma, a qualidade do ensino ofertado.

O fato de o resultado ser divulgado pela imprensa nacional transformava o exame em instrumento de classificação das instituições e de seus cursos, o que credenciava ou descredenciava o curso avaliado. Um dos seus objetivos era que os resultados divulgados fossem usados pelas instituições e pelo MEC para análise e resolução de problemas encontrados por meio dele. Em 1996, aconteceu o primeiro “provão”, que avaliou 55.537 alunos dos cursos de Administração, Engenharia Civil e Direito em todo o país (REIS, 2009).

Os procedimentos de desenvolvimento das forças produtivas, das relações de trabalho e da reestruturação do Estado são componentes de uma série de políticas que têm como finalidade a reconfiguração da educação superior para atender aos conselhos da economia e do mercado.

Muitas críticas foram feitas ao modo como o exame avaliava a instituição, como mostra Verhine, Dantas e Soares (2006):

- 1ª Crítica: “Faltou articulação do ‘Provão’ com os demais componentes da Avaliação da Educação Superior que não chegou a ser implementada através de um sistema” (p. 297). A nota utilizada pelo Provão não era empregada na composição do conceito da instituição;
- 2ª crítica: “O ‘Provão’ foi imposto de fora para dentro, sem a participação das instituições a serem avaliadas. Além disso, a sociedade e a comunidade acadêmica não eram vistas como parceiras, apenas como consumidores de informação” (p. 298). Não houve uma auto-avaliação das instituições que pudessem contribuir no formato do programa que agregava o “Provão”;
- 3ª crítica: “O ‘Provão’ enfatizou competências finais específicas de cada área de conhecimento, deixando de lado aspectos fundamentais relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e à formação do alunado” (p. 299). A avaliação se centrou apenas no desempenho dos alunos, não considerando a aprendizagem ao longo do curso;
- 4ª crítica: “O ‘Provão’ não se mantém como indicador de qualidade, pois a não equalização dos seus instrumentos contribui para resultados instáveis e sem comparabilidade” (p. 302). Os alunos deveriam ser referenciados a critério com padrões pré-estabelecidos para o desempenho esperado ou desejado. Atualmente os conceitos

atribuídos são de testes referenciados à norma que classificam os avaliados com base na comparação entre eles;

- 5ª crítica: “O ‘Provão’ seria economicamente inviável com o passar dos anos” (p. 304). Exames em larga escala são por natureza caros;
- 6ª crítica: “O ‘Provão’ concentrou seus esforços nos aspectos regulatórios da política, dessa maneira confundindo os conceitos de avaliação e regulação” (p. 305).

De acordo com Barroso (2005), a regulação, de um modo geral, é vista como uma função fundamental para manter o equilíbrio de qualquer sistema (físico ou social) e está associada ao processo de retroação (positiva ou negativa).

É ela que permite ao sistema, através dos seus órgãos reguladores, identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus órgãos executores (p. 728).

Afonso (2003) discorre sobre a transição no modo de regulação, de um modelo de *controle* estatal para um modelo de *supervisão* estatal, e é nesse contexto que a atuação do Estado modifica-se. Designada por Guy Neave (1988, 1998) como a emergência do Estado-avaliador, em que as funções e responsabilidades deste passam a ser redefinidas.

O principal argumento utilizado pelas instituições para justificar a resistência ao exame era o fato de ele ser de caráter externo, não importando o envolvimento da instituição que oferecesse o curso.

Como forma de melhorar a aplicação do sistema avaliativo, é publicado o Decreto 2.026/1996, estabelecendo procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de educação superior. A partir do decreto, a avaliação passa a compreender três básicos instrumentos, que compreendem o sistema avaliativo: a) a realização anual do Exame Nacional de Cursos; b) a Avaliação das Condições de Oferta; c) as Avaliações de Cursos de Graduação realizadas pelas Comissões de Ensino da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação – SESu.

Reis (2009) afirma que, para a Avaliação das Condições de Oferta, o que deveria ser observado era:

[...] a organização didático-pedagógica; a adequação das instalações físicas em geral; a adequação das instalações especiais, tais como laboratórios, oficinas e outros ambientes indispensáveis à execução do currículo; a

qualificação do corpo docente; as bibliotecas com atenção para o acervo bibliográfico, inclusive livros e periódicos, regime de funcionamento, modernização dos serviços e adequação ambiental, que dispunham as instituições (p. 80).

De acordo com a autora, caberia às comissões externas de avaliação considerar no processo de avaliação a auto-avaliação realizada pela instituição, a avaliação dos cursos, os resultados do ENC, a avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e os indicadores de desempenho global.

No art. 1º do referido Decreto, ficam determinadas as dimensões a serem avaliadas:

- 1) Análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e Unidade da Federação, segundo as áreas do conhecimento e a classificação das instituições de ensino superior;
- 2) Avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior;
- 3) Avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta dos cursos de graduação e dos resultados do Exame Nacional de Cursos;
- 4) Avaliação dos programas de mestrado e doutorado por área do conhecimento (BRASIL, 1996).

Já no art. 3º estavam determinados os indicadores de desempenho global:

- 1) taxas de escolarização bruta e líquida;
- 2) taxas de disponibilidade e de utilização de vagas para ingresso;
- 3) taxas de evasão e de produtividade;
- 4) tempo médio para conclusão dos cursos;
- 5) índices de qualificação do corpo docente;
- 6) relação média alunos por docente;
- 7) tamanho médio das turmas;
- 8) participação da despesa com ensino superior nas despesas públicas com educação;
- 9) despesas públicas por aluno no ensino superior público;
- 10) despesa por aluno em relação ao Produto Interno Bruto - PIB por habitante nos sistemas público e privado;
- 11) proporção da despesa pública com a remuneração de professores (BRASIL, 1996).

Com o ranqueamento das instituições esperava-se que os resultados da avaliação se incumbissem de definir as que permaneceriam no mercado, a partir do formato de avaliação centrado na competitividade.

Para o Estado, o ENC era como um instrumento de fiscalização e de regulação do mercado educacional. Os resultados serviam de indicadores para a criação de novos cursos e instituições, auxiliando na identificação da demanda existente por ensino superior e que não foi atendida pelo segmento público de ensino. Dessa forma, foi possível observar a transferência de responsabilidade do Estado com a educação para a iniciativa privada. Ou seja, o papel do Estado deixa de ser o de executor e passa a ser o de avaliador.

Por meio do Decreto nº 3.860, em 2001, o Decreto 2.026/1996 foi revogado, mantendo as quatro dimensões da sistemática de avaliação apresentada. Entretanto, a responsabilidade pela organização e coordenação dos procedimentos avaliativos ficaria ao encargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep.

Mesmo sendo apenas um instrumento do processo avaliativo, o ENC ganhou prestígio e impacto na sociedade principalmente por sua característica classificatória e de estabelecimento de *rankings* dos cursos e conseqüentemente das instituições. Na prática, exames como esses estão vinculados às ideias de controle, eficiência, competitividades e comparabilidade para efeitos de classificação, portanto são conhecidos como exames gerais ou nacionais. Os resultados deles que geram estatísticas educacionais são oferecidos pelos governos para se ter uma referência da qualidade ofertada e assim passam a servir de aparelhos de utilidade social.

Os *rankings* servem como alerta para as instituições sobre a possibilidade de fechamento de cursos que obtiverem conceitos “baixos” ou como esperança de credenciamento automático para cursos que alcançarem conceitos A e B, esses utilizados à época do ENC em uma escala de A a E, extinto atualmente.

O antigo “provão” vigorou de 1996 a 2003. Em seu último ano, 435.810 alunos participaram do exame, com uma abrangência de 5.890 cursos de 26 áreas (INEP, 2005). Seu processo de funcionamento foi marcado por conflitos e resistências, não por posições contrárias à avaliação; mas, sim, pela forma como a avaliação era efetuada (REIS, 2009).

2.2 Sinaes: traçando novos caminhos para a avaliação institucional no Brasil

O governo Luís Inácio Lula da Silva, em seu primeiro mandato iniciado em 2003, instituiu à avaliação um caráter formativo e deu ao Estado a responsabilidade pelo processo avaliativo, conforme expressa o próprio poder público:

Dado seu caráter social, uma instituição educativa deve prestar contas à sociedade, mediada pelo Estado, do cumprimento de suas responsabilidades, especialmente no que se refere à formação acadêmico-científica, profissional, ética e política dos cidadãos, à produção de conhecimentos e promoção do avanço da ciência e da cultura. Portanto, a avaliação da educação superior, no nível geral e com indicadores comuns, deve dar respostas públicas à questão de como o sistema e cada uma das instituições e suas partes estão exercendo o mandato que lhes foi socialmente outorgado (INEP, 2007, p. 90).

A proposta de criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes foi iniciada em 29 de abril de 2003, com a publicação das Portarias MEC/SESu nº 11, 28 de abril de 2003, e nº 19, de 27 de maio de 2003. A realização dos estudos da proposta foi feita pela Comissão Especial de Avaliação – CEA, formada por 17 membros¹¹, sendo 11 professores de universidades públicas e privadas, 2 representantes da Secretaria de Ensino Superior – SESu, 2 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inepe, um coordenador da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, sob a presidência do professor e pesquisador José Dias Sobrinho, da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.

A maioria dos membros da comissão estivera envolvida como participantes das experiências anteriores em avaliação institucional nas Universidades brasileiras, durante as décadas de 1980 e 1990, especialmente na concepção e operacionalização do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – Paiub.

A CEA tinha como finalidade “[...] analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados (CEA, 2004). Com o título “Bases para uma nova proposta de educação superior”, a proposta foi apresentada ao público no dia 2 de setembro de 2003 e debatida em diversos âmbitos da sociedade para que houvesse a colaboração na elaboração da lei. O resultado da junção entre a proposta apresentada pela CEA e as diversas sugestões apresentadas foi a Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 que estabeleceu o Sinaes.

O Sinaes teve como marcos legais o art. 206, inciso VII, da Constituição Federal de 1988, que estabelece que o ensino deverá ser ministrado com base, dentre outros, no princípio da “garantia de padrão de qualidade”; a Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação

¹¹ A comissão tinha como membros: Dilvo Ristoff (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC), Edson de Oliveira Nunes (Universidade Cândido Mendes - UCAM), Héliqio Trindade (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS), Isaac Roitman (Capes), Isaura Belloni (Universidade de Brasília - UnB), José Dias Sobrinho (Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP), José Ederaldo Queiroz Telles (Universidade Federal do Paraná - UFPR), José Geraldo de Sousa Junior (SESu), José Marcelino de Rezende Pinto (Inep), Maria Isabel da Cunha (Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS), Maria José Jackson (Universidade Federal do Pará - UFPA), Mário Portugal Pedemeiras (SESu), Nelson Cardoso Amaral (Universidade Federal de Goiás - UFG), Raimundo Luiz Araújo (Inep), Ricardo Martins (UnB), Silke Weber (Universidade Federal de Pernambuco - UFPE), Stela Meneghel (Fundação Universidade de Blumenau - FURB).

Nacional (LDB) artigo 46, que institui a autorização e o reconhecimento dos cursos com base na avaliação institucional; e a Lei nº 10.172/2001, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio do qual a qualidade do ensino está associada a institucionalização de diretrizes que regulamentem um amplo sistema de avaliação.

O Decreto nº 5.773, aprovado em 2006, nasceu da estrutura jurídica, estabelecido com a conexão entre a LDB e a lei que institui o Sinaes. O documento dispõe sobre a regulação¹², supervisão e avaliação das instituições de ensino superior. Entre várias alterações, o Decreto insere na regulação a inclusão das médias resultantes do Enade no processo de reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos. Estabelece ainda a reorganização de competências entre as Secretarias e o Conselho Nacional de Educação – CNE no decurso dos processos das IES. Além disso, cria protocolos de compromisso entre o MEC e as instituições, que caso não cumpram o acordo após o prazo para sanar as deficiências, podem gerar a intervenção temporária ou definitiva nas instituições em funcionamento.

Nos textos da CEA ficam expressos os fundamentos do Sinaes (BRASIL, 2004, p. 81):

Busca assegurar, entre outras coisas, a integração das dimensões internas e externas, particular e global, somativo e formativo, quantitativo e qualitativo, e os diversos objetos e objetivos da avaliação. O sistema de avaliação deve articular, de forma coerente, concepções, objetivos, metodologias, práticas, agentes da comunidade acadêmica e de instâncias do governo. Resguardadas as especificidades, os graus de autoridade e as responsabilidades de cada grupo de agentes, o sistema de avaliação é uma construção a ser assumida coletivamente, com funções de informação para tomadas de decisão de caráter político, pedagógico e administrativo, melhoria institucional, autorregulação, emancipação, elevação da capacidade educativa e do cumprimento das demais funções públicas.

A partir dos fundamentos apresentados, é possível observar que os elementos teórico-metodológicos do Sinaes vão de encontro à lógica do processo avaliativo do ENC, que privilegiava a verificação fragmentada, unilateral e pontual sobre instituições e cursos.

De acordo com Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006), o Sinaes fundamenta-se na necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, a efetividade

¹² Enquanto modo de coordenação dos sistemas educativos, Barroso (2005) afirma que “a regulação é um processo constitutivo de qualquer sistema e tem por principal função assegurar o equilíbrio, a coerência, mas também a transformação desse mesmo sistema” (p. 733).

acadêmica e social e especialmente o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais. Seu objetivo é assegurar o processo de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes.

Apresenta como proposta geral articular duas dimensões: a) avaliação educativa propriamente dita, de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito com vista a aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação; b) regulação, em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, reconhecimento, descredenciamento e transformação institucional etc. (BRASIL, 2007, p. 89)

De acordo com o Inep (2007), a proposta é composta de oito princípios e critérios que servem como fundamentação conceitual e política para a operacionalização dos processos, a saber:

- a) Educação é um direito social e dever do Estado, considerado o princípio que fundamenta a responsabilidade social das instituições educativas. As IES sob a lei do Estado, o qual permitirá o direito à educação, cumprirão a sua responsabilidade de promover a “[...] formação acadêmico-científica, profissional, ética e política dos cidadãos, a produção de conhecimentos e promoção do avanço da ciência e da cultura” (p. 90);
- b) Valores sociais historicamente determinados. Cabe às instituições de educação superior elaborar mecanismos para possibilitar o desenvolvimento do país e a formação dos cidadãos, num tempo e espaço historicamente determinados, a partir de critérios de relevância para formação e produção de conhecimento. Dessa forma, as instituições precisam de “[...] liberdade para criar, pensar, criticar, aprender, produzir conhecimento e educar” (p. 91);
- c) Regulação e controle. A regulação e a avaliação são responsabilidades tanto do Estado como da comunidade acadêmica. Ao Estado fica a responsabilidade de supervisionar e regular a educação superior para efeitos de planejamento e garantia da qualidade do sistema. Ao Estado em conjunto com a comunidade acadêmica cabe a responsabilidade de diagnosticarem a “[...] qualidade, a relevância social e científica, a equidade, a democratização do acesso, o desenvolvimento da produção científica, artística e tecnológica, a formação segundo os critérios do trabalho e da cidadania” (p. 91);
- d) Prática social com objetivos educacionais. A partir da premissa de que a educação é uma prática social, a avaliação necessita ser essencialmente educativa, formativa, buscando,

através de seus processos de conhecimento, questionamento e julgamento; melhorar o papel da instituição, objetivando cumprir suas obrigações sociais (p. 92-93);

- e) Respeito à identidade e à diversidade institucionais em um sistema diversificado. A dinâmica avaliativa da educação superior deve ponderar que as instituições possuem identidades próprias, singulares, marcadas por um conjunto de diversidades políticas, econômicas, sociais e culturais. Assim, o processo de avaliação deve antes reconhecer as características e valores e respeitar a identidade de cada instituição;
- f) Globalidade. Um processo avaliativo na educação superior deve possibilitar uma visão global da complexidade do sistema e das instituições, visando tanto à regulação quanto à implementação de medidas e ações de melhoramento. O processo de avaliação precisa ser realizado na perspectiva de compreender as diversas dimensões desses contextos institucionais, articulando as diversas unidades, estruturas e dimensões numa atitude heurística de compreensão e integração do conjunto (p. 95-96);
- g) Legitimidade. A avaliação precisa ser desenvolvida com legitimidade política e ética, não somente na dimensão técnica, no sentido de que suas ações devem ser guiadas por princípios de autonomia, cooperação, responsabilidade, democracia, equidade e com legitimidade técnica, com uso adequado de procedimentos e instrumentos científicos de avaliação (p. 96- 97);
- h) Continuidade. O processo de avaliação precisa ser uma ação contínua, permanente, de modo a criar uma cultura de avaliação educativa que possibilite reflexões coletivas e tomada de decisões compartilhadas (p. 97).

O processo de execução do Sinaes deve abarcar amplamente a comunidade educativa e os membros da administração central do país, justamente por seus princípios e critérios estarem voltados para os interesses sociais da educação superior. Assim, no documento está enunciado que a avaliação é o instrumento organizador do sistema, sendo a IES o foco dos processos avaliativos. Dessa maneira, a avaliação institucional tem por intento lançar informações que sejam capazes de servir tanto para a IES em seu desenvolvimento interno como para promover a organização e reestruturação de todo o sistema da educação superior.

A avaliação institucional deve acontecer essencialmente por meio da auto-avaliação, em consonância com a avaliação externa. Os resultados das avaliações tanto internas quanto externas serão incorporados aos de outros instrumentos, como: o Censo da Educação Superior, o Cadastro das Instituições de Educação Superior, a avaliação da Pós-Graduação. O

trabalho avaliativo será realizado por uma instância do MEC, em forma de comissão, sugerindo a criação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – Conaes.

Sendo assim, o Sinaes atribui a cada avaliação, interna e externa, as seguintes funções: (i) dimensão interna: verificar como as instituições são constituídas, se a sua infra-estrutura atende às necessidades dos alunos, qual a sua capacidade para atender à comunidade acadêmica e, principalmente, como desenvolve o seu processo de auto-avaliação; (ii) dimensão externa: verificar o nível de retorno técnico, científico e social dado por essas instituições. Essa dimensão configura-se em duas ações: a) na visita à instituição por um avaliador institucional e uma equipe multidisciplinar de especialistas para avaliar os cursos de áreas afins; b) no exame que avalia o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, saberes e competências dos estudantes, ao longo da trajetória vivenciada em cada curso. A dimensão externa está articulada com os processos de regulação; portanto, seus resultados estão vinculados ao reconhecimento e à renovação dos cursos.

Toda dimensão metodológica utilizada pelo Sinaes e todo processo de avaliação institucional, interna e externa, considera dez elementos: missão e PDI; política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão; responsabilidade social da IES; comunicação com a sociedade; as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e técnico-administrativo; organização de gestão da IES; infraestrutura física; planejamento de avaliação; políticas de atendimento aos estudantes e sustentabilidade financeira.

Como compromisso do Sinaes, o MEC estabelece os princípios de impessoalidade, publicidade e transparência, eficiência, economicidade, defesa do interesse público, melhoria da qualidade da educação superior, responsabilidade social, respeito à identidade e à diversidade das instituições de educação superior, bem como a missão de produzir e socializar a ciência e a cultura por meio da formação humana, da pesquisa e da extensão.

Para dar conta de toda complexidade institucional e sistêmica, faz-se necessária utilização de instrumentos diferenciados e metodologias diversificadas. O Sinaes suporta, para esse objetivo, as dimensões internas e externas da avaliação, utilizando-se de três instrumentos (INEP, 2007):

- **Auto-avaliação institucional.** Processo interno realizado permanentemente. Professores, alunos e demais profissionais da instituição participam desse processo a partir de um roteiro mínimo determinado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES20) que deverá ser seguido por cada IES.

Os resultados da auto-avaliação devem ser submetidos à Conaes a cada três anos. Seu processo acontece em três etapas: (i) preparação: requer a constituição da Comissão Própria de Avaliação - CPA, a sensibilização interna, o envolvimento da comunidade acadêmica e a elaboração da proposta e planejamento da auto-avaliação; (ii) desenvolvimento: busca-se a coerência entre as ações planejadas e as metodologias adotadas; e (iii) consolidação: após apresentação das análises e das conclusões de todas as etapas consolida-se o resultado final. Após realização do processo de auto-avaliação e redigido o relatório, a instituição é submetida à próxima etapa: a avaliação externa;

- **Avaliação institucional externa.** Realizada *in loco* por uma comissão de avaliadores pertencentes à comunidade acadêmica e científica, designados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), a partir da observação do perfil da instituição a ser avaliada. É objetivo da comissão avaliar, a cada três anos, e a partir da auto-avaliação da instituição, se as atividades estão sendo desenvolvidas em conformidade com os critérios estabelecidos pelo Sinaes. Caso a instituição receba IGC a partir de 3 ela é dispensada da visita da comissão;
- **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade.** O Enade é um instrumento que tem como objetivo aferir se o desempenho dos estudantes está em conformidade com os conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, o exame avalia o valor agregado na formação do aluno. Como objeto de estudo deste trabalho, será detalhado a seguir.

Em um primeiro momento, o Enade tem como proposta avaliar o valor agregado na trajetória acadêmica do aluno. Já em um segundo momento a proposta é analisar comparativamente a grandeza da influência do curso com a influência extraída de outras instituições que oferecem o mesmo curso. Dessa forma, o Enade adota como parâmetro de análise do desempenho do estudante o quanto a instituição contribui para o aprendizado do aluno ou o efeito do curso nesse aprendizado, procurando identificar o conhecimento que foi reunido ao perfil cultural e profissional do estudante.

A aplicação da prova se dá simultaneamente a alunos ingressantes, entendidos como aqueles que tiverem concluído entre 7% e 22%, inclusive da carga horária mínima do currículo do curso da IES; e concluintes, definidos como aqueles que tiverem findo pelo menos 80% da carga horária mínima do currículo do curso da IES ou aqueles que tenham condições acadêmicas de conclusão do curso no ano em que a prova for aplicada.

Nesta perspectiva, o exame permite a análise da trajetória do aluno no curso. Os estudantes ingressantes e concluintes são submetidos a uma única prova, formulada de modo a permitir a análise do valor agregado, resultando em um conceito. Esse conceito orientará as instituições sobre a necessidade de fazer adaptações no ambiente físico, no corpo docente e técnico administrativo ou revisões curriculares.

Para verificar o acúmulo de conhecimento durante a trajetória do aluno na instituição, o Enade analisa as competências e habilidades básicas das áreas, os conhecimentos sobre conteúdos básicos e profissionalizantes, o desempenho em questões transdisciplinares, envolvendo também conhecimentos gerais. Também avalia o potencial do aluno ingressante e a obtenção de competências do concluinte, e conseqüentemente a mudança ocorrida entre os dois momentos. O principal objetivo desse tipo de avaliação é compreender o estudante no contexto educacional.

Até 2008, a seleção dos alunos participantes era por meio de amostragem probabilística, que selecionava qualquer aluno, não excluindo aqueles que queiram participar voluntariamente. Entretanto, o resultado de alunos não selecionados, não entrava nos resultados gerais do grupo, como forma de evitar que alunos bem posicionados sejam incentivados a participar das provas, influenciando os resultados. O sistema de provas por amostragem permite que um maior número de alunos seja avaliado em um curto espaço de tempo, o que representa um custo menor para o poder público. Todavia, no ano de 2010, não houve processo de amostragem. Teriam de fazer a prova todos os estudantes habilitados ao Enade e inscritos pela respectiva instituição de educação superior (INEP, 2011).

Os estudantes habilitados a participar do exame são inscritos pela IES através de formulário eletrônico fornecido pelo Inep. Caso o curso tenha um número baixo de alunos no curso, todos são incluídos. A cada três anos, a avaliação é aplicada para os mesmos cursos.

A elaboração da prova se dá através de dois tipos de questões: a) 10 questões de conhecimentos gerais, aplicadas a todas as áreas e; b) 30 questões específicas, elaboradas com base no perfil de cada área de conhecimento, objetivando contemplar diferentes graus de dificuldades. A prova específica é construída com base nas Diretrizes Curriculares aprovadas pelo CNE e no perfil profissional de cada curso. Acompanha a prova um questionário socioeconômico, que espera identificar o perfil do estudante, e um questionário para o coordenador (a) do curso/habilitação. As provas são constituídas por questões com três níveis de grau de dificuldade: baixa, média e alta dificuldade.

A avaliação do desempenho dos estudantes de cada curso participante do Enade é expressa por meio de conceitos em uma escala de 1 a 5, tendo por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento, a partir de sete agrupamentos de dados:

- (i) desempenho médio de ingressantes do curso em formação geral;
- (ii) desempenho médio de concluintes do curso em formação geral;
- (iii) desempenho médio de ingressantes do curso no componente específico;
- (iv) desempenho médio de concluintes do curso no componente específico;
- (v) conceito do curso no Enade;
- (vi) Indicador de Diferença entre o Desempenho Observado e o Esperado (IDD);
- (vii) conceito gerado para o curso a partir do Indicador de Diferença entre o Desempenho Observado e o Esperado (IDD).

Rothen e Barreyro (2009) afirmam que o conceito IDD foi atribuído ao Enade a partir de 2005, dando início à criação de índices pelo Ministério da Educação (MEC).

Para a obtenção do conceito IDD, é primeiro calculado o índice IDD. Para tanto, separa os cursos nos quais os resultados dos ingressantes são semelhantes e calcula a evolução dos concluintes em relação aos seus ingressantes, isto é, os cursos nos quais os ingressantes têm bom desempenho são comparados entre si, os que têm desempenho médio são comparados entre si, e assim sucessivamente. Depois de calculado o índice, eles são agrupados em uma escala de 5 conceitos (p. 6).

A elaboração e a implementação do Sinaes foi assinalada por diversas discussões no governo, com muitas diretrizes oficiais adversas e atos normativos promulgados. De acordo com os autores citados anteriormente, após quatro anos desde a sua instituição, em 2008, foram criados dois índices com a finalidade de regulação: o Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC).

O CPC, instituído pela Portaria Normativa nº 4 de 05 de agosto de 2008, foi criado “para agregar ao processo de avaliação da educação superior objetivos de qualidade e excelência nos cursos” (INEP, 2011). O conceito vai de 1 a 5 e cursos que obtiverem CPC 1 e 2, estarão automaticamente incluídos no cronograma de visitas dos avaliadores do Inep, enquanto que os cursos que obtiverem nota igual ou superior a 3 podem optar por não receber a visita e transformar o CPC em conceito permanente. Sete variáveis de pesos distintos formam o CPC: 30% referente ao Enade; 30% representando o Indicador de Diferenças entre

o Desempenho Observado e Esperado (IDD); 5% concernente às instalações e infraestrutura ; 5% representando recursos didáticos; 20% relativo ao percentual de professores doutores; 5% respectivo ao percentual de professores mestres; e 5% referente ao percentual de professores em regime de tempo parcial ou integral. O CPC é formado a partir de informações do Censo da Educação Superior, de respostas ao questionário socioeconômico e de índices gerados pelo Enade.

Por sua vez, o IGC “é um indicador de qualidade de instituições de educação superior, que considera, em sua composição, a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado)”. (INEP, 2011). A base de cálculo para os cursos de graduação é o CPC. Seu resultado final está em valores contínuos que vão de 0 a 500 e em faixas de 1 a 5. O IGC representa os cursos que participaram das avaliações do Enade, com alunos ingressantes e concluintes e dessa forma considera um triênio, já que cada área de conhecimento é avaliada apenas de três em três anos.

São elaborados os seguintes documentos, a partir dos resultados do Enade: resumo técnico em versão preliminar, boletim de desempenho do estudante, relatório de área, relatório de cada curso, relatório da IES e relatório técnico científico. Eles auxiliam o processo global de avaliação realizado pelo Sinaes. O conceito final dos cursos deverá ser disponibilizado ou tornado público na medida em que as visitas de avaliação *in loco* dos cursos forem sendo concluídas, na esfera do referido sistema. Finalmente, as instituições recebem o conceito global que serve de orientação para a tomada de decisão sobre a necessidade ou não de fazerem ajustes ou revisões curriculares.

Todo o processo se completa com a Avaliação das Condições de Ensino – ACE cujo objetivo é auxiliar nos processos de reconhecimento de novos cursos e renovação de instituições já existentes. O reconhecimento do curso ocorre três anos após a autorização para o funcionamento, antes da formatura da primeira turma.

O Enade está sendo implementado de maneira gradual. Ainda que ele ocorra anualmente, cada curso é avaliado apenas a cada três anos. Assim só se conhece o indicador de ganho e a conclusão do ciclo de avaliação após a segunda avaliação. Faz parte do componente curricular obrigatório nos cursos de graduação, sendo registrada no histórico escolar do estudante a situação regular com relação a essa obrigação, comprovando sua real participação ou, quando necessário, a dispensa oficial pelo Ministério da Educação – MEC, de acordo com o § 5º, do artigo 5º da Lei 10.861/04. O Ministério da Educação concede

estímulos aos estudantes de melhor desempenho no Enade, como bolsa de estudos, auxílio específico ou mesmo outra forma diferente com objetivo semelhante, destinado a favorecer a excelência e a continuidade dos estudos, em nível de graduação ou pós-graduação, de acordo com o estabelecido em regulamento.

Os cursos que o Enade avalia estão divididos em quatro grandes áreas. As áreas são determinadas pelas afinidades atribuídas a um “grupo de cursos”. Essas áreas são: ciências humanas; exatas; tecnológicas e biológicas e ciências da saúde. Sua primeira experiência aconteceu em 2004. Nesse ano os cursos avaliados foram: Agronomia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Zootecnia.

No ano seguinte, em 2005, foram avaliados os cursos de Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Sociais, Computação, Engenharia (em oito áreas), Filosofia, Geografia, História, Letras, Matemática, Química, Física e o curso de Pedagogia, objeto de estudo da presente pesquisa. Todos esses cursos só foram avaliados novamente em 2008, concluindo assim um ciclo de avaliação.

Em 2006, a oportunidade foi dos cursos de Administração, Arquivologia, Biblioteconomia, Biomedicina, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Design, Direito, Formação de Professores (Normal Superior), Música, Psicologia, Secretariado Executivo, Teatro e Turismo.

O primeiro ciclo de avaliação concluído pelo Enade ocorreu em 2007, os cursos avaliados em 2004 o foram novamente em 2007. Pela primeira vez, em 2005, o Inep disponibilizou o indicador de diferença entre o desempenho esperado e o efetivamente observado (IDD), além das notas de desempenho de ingressantes e concluintes e dos conceitos e relatórios de instituições, por áreas e cursos.

A prova foi elaborada na perspectiva de examinar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional e o nível de atualização dos estudantes no que diz respeito à realidade brasileira e mundial. Ainda que ele tenha sido implantado em 2004, até hoje é confundido com o “Provão”, o que gera resistência e desmotivação entre os estudantes, comprometendo os resultados.

A discussão feita neste capítulo teve como propósito apresentar as políticas de avaliação da educação superior que já ocorreram no Brasil, desde o seu surgimento, com a Capes e a avaliação dos programas de pós-graduação, até os dias atuais, com a implementação do Sinaes. Aprofundando o tema da pesquisa, no capítulo seguinte serão analisados os dados coletados na pesquisa e a forma como o resultado do Enade pode repercutir na gestão acadêmica de um curso.

CAPÍTULO 3

O EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES E A LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: UMA RELAÇÃO EM CONSTRUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar a análise e as interpretações feitas com base nos dados coletados, lembrando que o objetivo geral dessa pesquisa é analisar como os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade têm repercutido na gestão do curso das instituições investigadas.

3.1 Perspectivas de análise e interpretação dos dados

De acordo com Lüdke e André (1986), para realizar uma pesquisa é necessário promover um confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Com base nessa afirmação, para a efetivação da pesquisa foram analisados documentos oficiais e entrevistas realizadas de acordo com roteiro previamente elaborado do Gepaes (Anexo II), além de informações com base teórica.

A perspectiva interpretativa adotada para a pesquisa foi a análise de conteúdo. Segundo Moraes (1999), esse tipo de análise ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Na abordagem qualitativa utilizada são empregadas as estratégias de indução e intuição como meio para atingir níveis mais profundos de compreensão dos fenômenos que se propõe investigar. Não é possível uma leitura neutra, pois toda leitura se constitui numa interpretação.

Assim, o estudo conjugará as cinco etapas dessa abordagem:

- (i) preparação, uma vez de posse das informações a serem analisadas, é preciso em primeiro lugar submetê-las a um processo de preparação que consiste em identificar as diferentes amostras de informações e iniciar o processo de codificação dos materiais;
- (ii) unitarização ou transformação do conteúdo em unidade, que consiste em reler cuidadosamente os materiais com a finalidade de definir e identificar as unidades de análise, isolar cada uma e definir as unidades de contexto;

- (iii) categorização ou classificação das unidades em categorias, procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles;
- (iv) descrição, uma vez definidas as categorias e identificado o material constituinte de cada uma delas, é preciso comunicar o resultado deste trabalho. Este é o momento de expressar os significados captados e intuídos nas mensagens analisadas;
- (v) interpretação, uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens através da inferência e interpretação.

3.2 O Enade como componente do Sinaes e sua importância para a gestão acadêmica dos cursos pesquisados

A avaliação institucional é a construção de todo um processo pedagógico que objetiva observar o desenvolvimento da instituição (GRINSPUN, 2001) e pretende melhorar a qualidade do ensino oferecido. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes é o instrumento, criado pelo governo, para atingir esse objetivo. Um dos seus componentes, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade provoca muitos debates e discussões, não só na comunidade acadêmica, como também na sociedade. Verhine, Dantas e Soares (2006) ressaltam que em 2002 o então presidente Lula anunciou a formação de uma comissão que tinha como objetivo alterar significativamente o sistema de avaliação vigente, o ENC, mais conhecido como “provão”, assim, nasceu o Sinaes.

Ao longo dos anos, o Sinaes foi se implementando como política pública de avaliação da educação superior e vem ganhando prestígio, principalmente através do Enade. Na fala de um dos coordenadores entrevistados é perceptível a importância que ele atribui à avaliação para a educação superior e ao processo de reconfiguração dela no País.

Primeiro, eu acho que é a importância da avaliação. O fato de ter hoje, no País, uma política consolidada, que é algo recente no histórico da educação superior, é um avanço. E o Sinaes representa, hoje, também um aperfeiçoamento daquilo que foi o processo todo, que começou com o “provão” e depois foi se aperfeiçoando. Eu acho que hoje nós temos um modelo de avaliação que é consolidado e já tem seu valor. No meu ponto de vista, ele vem para contribuir com a educação superior (Coordenador C-1, informação verbal).

O coordenador afirma, ainda, que o Sinaes/Enade tem papel fundamental na educação superior. A partir dessa fala, percebe-se o olhar que ele possui sobre o tema, voltado para questões históricas, como o “provão”, comparando-o com o atual sistema utilizado e dando credibilidade ao processo. O Enade objetiva analisar o desempenho dos estudantes de graduação ao longo do curso, avaliando competências e habilidades, dessa forma ingressantes e concluintes realizam o exame. Esse é um dos seus diferenciais em relação ao antigo “Provão”, ainda que eles possuam similaridades, como afirmam os autores citados anteriormente e a fala do referido coordenador.

Ristoff (2005) afirma que o processo avaliativo somente obterá êxito se a participação de seus membros tanto nos procedimentos e implementação como na utilização dos resultados for intensa. Pode-se observar no discurso do coordenador C-2 a importância que ele atribui à política de avaliação do Sinaes para a instituição, sobretudo a mobilização da instituição defendida por Ristoff para conseguir a nota desejada.

Acho que ela é importante para a melhoria da educação. Por mais que pareça cômodo para algumas pessoas, o Sinaes [...] define alguns indicadores da qualidade que fazem com que a instituição de ensino [educação] superior se mobilize a despeito de um alcance de uma nota (Coordenador C-2, informação verbal).

O referido autor defende que a cultura da avaliação é necessária para que se perceba a importância da preocupação com processos e resultados. Entretanto, na análise das falas do coordenador C-3 parece não haver uma preocupação ou mobilização com relação aos resultados do Enade.

Aqui, a gente ainda nem conseguiu se organizar [como] grupo que trabalha um processo pedagógico conjunto. E a gente está fazendo um esforço muito grande para fazer isso. [...] não está acontecendo nada, ou seja, nenhum de nós teve fôlego, tempo e disposição para pensar em processo avaliativo, porque a gente não teve fôlego nem se quer pra se construir como um coletivo. E aí se você não está construído como um coletivo e está sendo avaliado como um coletivo, você precisa primeiro se entender como coletivo para aí poder pegar e olhar no espelho. Não dá para a gente olhar esse espelho ainda porque a gente aqui está fragmentado. Então, a gente está tentando se desfragmentar nesse ponto (Coordenador C-3, informação verbal).

Marchelli (2007) defende que o papel dos atores envolvidos no processo avaliativo, estudantes, professores, corpo administrativo acadêmico e não-acadêmico, setores governamentais entre outros, deve envolver a habilidade de estabelecer uma contínua melhoria como forma de constituir um compromisso institucional com os padrões de qualidade.

Entre os coordenadores entrevistados, foi possível perceber que na IES pública não há preocupação com o Enade ou mesmo com o Sinaes como um processo de avaliação provavelmente porque seu histórico de desempenho é superior às privadas e não considerem a necessidade de análise dos resultados. Já nas outras instituições, de caráter privado, os coordenadores estão sempre em busca de aprimoramento e melhoramento, o que pode justificar-se pela ênfase mercadológica e a preocupação com a projeção da mídia em ranquear cursos e instituições através do Enade.

3.3 Os resultados do Enade e sua influência para a melhoria da qualidade do curso

Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006) afirmam que o Sinaes deve permitir que as IES possam desenvolver sua gestão baseada nas informações advindas do processo avaliativo e que utilizem os resultados como mecanismos enriquecedores para o planejamento, além de subsidiar a construção de políticas internas de desenvolvimento de oferta de uma educação superior de qualidade.

Deve-se ressaltar que o Enade norteia-se também no aprimoramento da qualidade da educação superior. Sua proposta é realizar um levantamento de dados sobre a trajetória acadêmica dos estudantes ao longo do curso, o que possibilita a existência de comparações e ranqueamentos entre os cursos, como Reis (2009).

Embora isso possa parecer ameaçador para algumas instituições de ensino, a visão de um dos coordenadores sobre esse exame é extremamente positiva.

O Enade é um parâmetro para o curso. E aí tem uma questão muito forte que a gente tem discutido de modo geral na instituição e particularmente no curso de Pedagogia. Não é o curso que está para o Enade: é o Enade que está a favor do curso. Em que sentido a favor? Na medida em que [...], apresenta as fragilidades do curso, que apresenta a necessidade de construção do perfil do profissional egresso, da necessidade de agregar valores ao próprio curso (Coordenador C-1, informação verbal).

Quando o coordenador C-1 expõe que o Enade “apresenta as fragilidades do curso”, concorda com a afirmação de Grinspun (2001) sobre a finalidade específica da avaliação institucional que deve ser a de aceitar transparecer os pontos fracos ou fatores de inibição do processo, assim como destacar os pontos fortes de desenvolvimento que permitam um processo transformador da instituição.

Nas falas do coordenador C-3 não é possível observar uma mobilização por parte dele ou mesmo da instituição de incorporar os resultados do Enade de maneira a utilizá-los como instrumentos de melhoria na qualidade do curso.

A gente não está fazendo porque a gente ainda está se estruturando dentro da identidade desse projeto, que para nós é mais importante. [...] Então, no momento que a gente atingir certo patamar do que a gente projetou para a gente mesmo, esses resultados começam a ser importantes nesse sentido, de a gente poder dialogar com ele, para ver se de fato eles estão avaliando o que a gente entende que seja realmente. Nesse momento, a gente não está podendo fazer isso, não é que o sistema é ruim, não dá nem para gente avaliar o sistema de avaliação porque a gente está em outro momento [...] (Coordenador C-3, informação verbal).

A autora supracitada anteriormente afirma que um dos objetivos básicos da avaliação é oferecer às instituições informações que lhes permitam formular programas de melhoria da qualidade do ensino. O Sinaes oferece essas informações, mas pela fala do coordenador C-3 é possível observar um desinteresse quando ele fala que “está em outro momento”.

Diante das exigências do Ministério da Educação (MEC) para o credenciamento e credenciamento das instituições, o Sinaes atua como elemento perpetuador na avaliação da instituição. Assim, as instituições tentam adequar-se o quanto podem. O coordenador C-2 afirma que não só os resultados do Enade contribuem para o alcance dos objetivos propostos pelo MEC, mas o Sinaes principalmente.

Bom, eu diria que os resultados não só do Enade em si, mas do Sinaes como um todo. A instituição começou, por exemplo, com o aumento da questão do tempo de atuação dos docentes na instituição, do aumento de mestres e doutores na instituição, que é uma coisa que gera impacto. [...] Mas eu te diria que assim, tem desencadeado várias ações no sentido de primeiro conscientizar o aluno, e segundo olhando os indicadores de avaliação do Enade, a gente tem buscado analisar os nossos planos de curso à luz desses indicadores. E até mesmo analisar questões do Enade ao longo do semestre como exercício para os alunos (C-2, informação verbal).

O papel da avaliação é orientar a administração de forma a suprir as carências, ultrapassar as dificuldades, resolver os impasses. Mostra à instituição o seu próprio compromisso interno e externo; orienta os caminhos que possam levar às transformações ansiadas e proporciona para a sociedade em geral uma visão mais clara de sua estrutura orgânica/material/financeira/pedagógica (GRINSPUN, 2001).

Os coordenadores afirmam que buscam melhorar a qualidade dos cursos de diversas maneiras, seguindo as exigências do MEC ou implementando práticas que ofereçam aos alunos subsídios para a realização da prova do Enade. Ristoff (2005) alerta que a universidade fracassará se sua frente política não garantir o mínimo de recursos para equipar salas de aula, zelar pela segurança dos registros ou assegurar a dignidade do trabalho, ainda que seja extraordinária a qualificação de seu corpo docente, a qualidade de suas aulas ou o desenvolvimento de suas pesquisas. O contrário também é verdadeiro.

[...] aumentando o percentual de mestres e doutores, nós já estamos fazendo. A [IES] hoje tem 75% de mestres e doutores e o mínimo exigido é 33%(Coordenador C-1, informação verbal).

[...] quando a gente faz esse alinhamento dos objetivos e indicadores de avaliação do Enade, com os objetivos e ementas do nosso programa do curso, a gente está, digamos assim, maximizando esse trabalho. No sentido de garantir uma melhoria na qualidade do curso [...] (Coordenador C-2, informação verbal).

Ainda que existam meios de preparação para a realização do exame como especificado na fala do coordenador C-2, o objetivo do Enade é averiguar o desempenho dos estudantes sem que eles tenham sido preparados previamente para a realização da prova, como especificado no art. 5º da Lei 10.861/04. O autor mencionado afirma que no texto do Paiub está explicitado que o processo de avaliação “deve auxiliar na identificação e na formulação de políticas, ações e medidas institucionais que impliquem atendimento específico ou subsídios adicionais para o aperfeiçoamento de insuficiências encontradas” (p. 43).

Com relação aos *rankings*, alguns autores analisam essa prática que ocorria com o antigo sistema de avaliação utilizado no país. Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006) afirmam que o sistema anterior ao Sinaes promovia o *ranking* e a competitividade, com base em uma estratégia mercadológica e, nesse sentido, o Sinaes é um avanço, pois inclui três dimensões de avaliação, sendo o Enade um deles. As autoras defendem que as três dimensões

do Sinaes beneficiam a difusão da cultura da avaliação, não se resumindo à construção de uma simples lista com o *ranking* de instituições. Para Grinspun (2001), comparações são inevitáveis, assim como a formação de *rankings*. O coordenador C-1 afirma que não é intenção da instituição aparecer nos *rankings*, e sim melhorar o curso.

Se perguntar qual é o problema da educação hoje, não existe qual é, e sim quais são. Então o pedagogo tem que sair daqui capaz de enfrentar os problemas e não de dar uma resposta. Isso eu acho que se acumule a intenção do Enade, é aquilo que disse no começo, a [instituição] não tem o interesse de aparecer no *ranking* [...] do Enade. A gente tem o interesse que o Enade ajude a gente a melhorar o curso, isso é o pensamento geral da instituição e nosso particular. Então, vai maximizar na medida em que for melhorando o curso (Coordenador C-1, informação verbal).

É interessante observar na fala desse coordenador a importância que ele atribui ao Enade como cooperador para a melhoria da qualidade do curso e não como mero instrumento de ranqueamento da instituição, ainda que o exame apresente características que remetam ao “Provão”.

3.4 Os efeitos dos resultados do Enade na gestão dos cursos investigados

A instalação da cultura da avaliação é essencial para que se perceba a importância da preocupação com processos e resultados (RISTOFF, 2005). É interessante perceber que o coordenador C-3 não demonstra interesse ou preocupação em trabalhar com os resultados que o Enade disponibiliza, em contraste com o que Grinspun (2001) defende: que o cumprimento dos papéis e funções deve ser um movimento crítico-criativo e comprometido socialmente a favor da comunidade. Quando perguntado quais medidas foram adotadas para a melhoria da gestão acadêmica do curso ou se os resultados do Enade foram incorporados, este responde:

Eu acho que nenhuma, porque eu nem sei quais são os resultados. Na verdade a gente nem olhou para os resultados, nem prestou atenção neles. Isso é real [...] Não são. Só se for espiritualmente: Ficou no ar e a gente recebe. Não são, não estão sendo, nesse momento não. (Coordenador C-3, informações verbais).

O mesmo coordenador afirma que eles não avaliam os resultados, que é uma demanda externa e que a universidade não cobra sobre o Enade, pois é a própria instituição quem fica

responsável por essa parte. Além disso, alega que há tantas coisas para resolver que o Enade acaba “meio sub sumido”. Falas que vão de encontro ao mencionado pela autora supracitada que considera como um dos princípios da avaliação o envolvimento de todos os segmentos da instituição na execução e implementação de melhoria do desempenho escolar, tanto na gestão quanto no ensino.

A avaliação é revestida de uma tomada de decisão, isto é, após os resultados diagnosticados, é necessário assumir uma decisão. É exatamente essa atitude que as instituições privadas tomaram. Nelas procura-se revisar o projeto pedagógico através dos resultados do Enade.

Bom, a gente já trabalhou, estamos revisando o projeto pedagógico nesse exato momento. A própria revisão do projeto trabalha uma grande lacuna, que nós percebemos na nossa avaliação (C-1, informação verbal).

Além dessas alterações, o coordenador afirma que a prioridade é capacitar os professores, contratar mestres e doutores para poder qualificar ainda mais o curso, além da constituição de um laboratório que sirva para as práticas pedagógicas dos estudantes. Assim, o coordenador argumenta que não observou aspectos negativos em sua gestão, pois considerou que a nota do curso foi fiel ao que o curso tem apresentado.

Mudança de coordenação e revisão do quadro docente foram as principais modificações que ocorreram na outra instituição, segundo o coordenador C-2. Eles contam ainda com um grupo de docentes que constitui o Núcleo Docente Estruturante (NDE) ¹³.

[...] e esse NDE com uma carga específica para discutir, analisar, rever o próprio curso. Esse olhar crítico sobre o curso, com um grupo, não só a coordenação, mas um grupo de professores que já estão aqui há algum tempo. Eu acho que foi uma das maiores conquistas que nós tivemos a partir desse resultado do Enade (C-2, informação verbal).

¹³ NDE – Conceito criado pela Portaria nº 147, de 2 de fevereiro de 2007, com o intuito de qualificar o envolvimento docente no processo de concepção e consolidação de um curso de graduação. É caracterizado por ser responsável pela formulação do Projeto Pedagógico do Curso – PPC, sua implementação e desenvolvimento, composto por professores: a) com titulação em nível de pós-graduação *stricto sensu*; b) contratados em regime de trabalho que assegure preferencialmente dedicação plena ao curso; e c) com experiência docente (CONAES, 2010).

A não utilização dos resultados do Enade de 2008 pela universidade pública é um problema que pode acarretar no comprometimento do curso, ainda que seus conceitos sejam bons. Percebe-se que a preocupação da instituição está muito aquém da melhoria da qualidade do curso. Está totalmente voltada para a construção da identidade do curso, segundo o próprio coordenador afirma. Enquanto nas IES privadas investigadas, a preocupação é tão grande que existem grupos voltados para estudar o Enade e como ele pode contribuir para a melhoria da qualidade do curso e da instituição como um todo. É claro que o foco das instituições é completamente diferente, mas a finalidade é a mesma: formar pedagogos que em sua maioria atuarão nos anos iniciais dedicados aos futuros cidadãos dessa nação.

Ainda que o Enade tenha muitas semelhanças com o “provão”, como afirmam Verhine, Dantas e Soares (2006), tem-se trabalhado para aprimorar esse processo tão importante para a educação superior do país. O Sinaes veio para mudar o conceito de avaliação no Brasil e aos poucos tem conseguido. No entanto, ainda que os coordenadores observados dialoguem sobre o Enade, o conhecimento é insuficiente para que a cultura avaliativa se fortaleça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa analisou a repercussão dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade de Brasília – UnB, Universidade Católica de Brasília – UCB e Instituto de Educação Superior de Brasília – IESB. O objetivo geral do estudo foi analisar como os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade (2008) têm repercutido na gestão acadêmica dos cursos pesquisados.

Na introdução do trabalho fez-se um breve histórico sobre o surgimento das universidades no Brasil, chegando à implementação das políticas públicas de avaliação da educação superior no país. Foram abordados, também, os aspectos metodológicos, os instrumentos utilizados, os sujeitos da pesquisa e os procedimentos de análise dos dados. Ainda foi identificado e problematizado o objeto de estudo, o Enade.

Com a pretensão de alcançar o objetivo proposto, discutiu-se o conceito, a definição e a utilização da avaliação institucional, além dos referenciais legais da avaliação no Brasil. Em seguida, abordou-se o histórico das políticas públicas de avaliação da educação superior brasileira, desde a década de 1970 chegando aos anos 1990 e o atual sistema de avaliação, o Sinaes, com foco especificadamente em um de seus instrumentos, o Enade, objeto desta pesquisa. Por último, o trabalho se ateve aos resultados da pesquisa para construir a análise da repercussão dos resultados do Enade na melhoria da qualidade dos cursos e na gestão das instituições pesquisadas.

Perante os resultados encontrados na pesquisa, pode-se considerar inicialmente que há um reconhecimento generalizado da relevância da avaliação institucional para a educação superior brasileira. Essa visão de que a avaliação é algo importante para o processo de melhoria na qualidade da educação superior, é transferida para o Sinaes, que foi bem aceito mesmo entre aqueles que não tinham conhecimento mais profundo sobre o tema.

Os principais elementos destacados como positivos, no atual sistema, foram os relatórios de curso, os pareceres das comissões de especialistas e a auto-avaliação. Um dado positivo importante foi o reconhecimento do Enade como um dos componentes do amplo sistema que é o Sinaes.

Entretanto, o estudo revelou que, ainda que o Sinaes seja bem aceito, isso não reflete a utilização das ferramentas do sistema para a gestão dos cursos. Percebe-se que na instituição

pública há pouco interesse, ou nenhum, por parte do coordenador com o processo avaliativo, refletindo a impressão de que o Enade é algo distante da realidade acadêmica. Esta distância pode ser percebida na pouca informação em relação ao Sinaes e aos seus instrumentos.

Ainda que as instituições adotem categorias semelhantes para os procedimentos avaliativos, a prática da avaliação ocorre de maneira distinta e tem níveis de interesse, participação e informação diferenciados, principalmente se comparadas instituições públicas e privadas. Essas observações sugerem que a situação pode ser minimizada quando houver maior informação a respeito dos objetivos e da importância do sistema de avaliação para a gestão acadêmica.

A desinformação por parte de educadores e estudantes em relação ao Enade traz prejuízos ao sistema e à comunidade acadêmica. Os danos vão desde o desinteresse dos alunos em participar das provas até a subutilização dos resultados disponibilizados pelo exame, considerando que esse poderia oferecer dados importantes especialmente para a gestão acadêmica.

Em relação às mudanças geradas pelos resultados do Enade na gestão dos cursos, pôde-se observar que, na instituição pública, não há um comprometimento que influencie diretamente na dinâmica do curso. Embora o coordenador da instituição pública não se empenhe para buscar melhorias através dos resultados do Enade, o curso apresenta bom desempenho. Talvez isso explique a indiferença e a acomodação diante do Sinaes e seus componentes.

É importante destacar, também, que somente as instituições privadas demonstraram introduzir mudanças na sua organização, sendo que essas quase sempre estavam associadas aos resultados do Enade. Desta forma, a realização do exame resultou em contribuição para o aperfeiçoamento da qualidade dos cursos em questão.

Percebe-se nas falas dos entrevistados maior interesse pelos processos avaliativos. Os resultados tanto do Sinaes como do Enade nestas instituições constituem numa referência importante para a realização de ajustes nos procedimentos didático-pedagógicos, na composição e organização docente e na infra-estrutura. Assim, os resultados do exame são determinantes na definição das políticas de gestão. Ainda que as instituições afirmem que não os utilizam para se promover, os resultados acabam servindo de parâmetro para a instituição se situar no mercado educacional.

O Sinaes foi construído com base na necessidade de corrigir as inúmeras críticas feitas ao ENC. A partir delas a lei 10.861 teve a contribuição para a formulação da sua proposta.

Entretanto, no atual sistema de avaliação, várias críticas ressurgiram. Muitas delas utilizam o “Provão” como comparação.

A principal crítica feita por Verhine, Dantas e Soares (2006) com relação ao “Provão” era que uma única prova não seria suficiente para atribuir valor a um curso ou a uma instituição, nem mesmo para avaliar o conhecimento agregado durante a trajetória acadêmica do estudante; mas, sim, para indicar o conteúdo armazenado em um determinado curso.

Os resultados do Enade, que são parciais, divulgados isoladamente pela imprensa como se representassem o resultado final do processo avaliativo, dão a impressão de que o exame é o próprio sistema de avaliação, e nisso ocorre a comparação com o “Provão”. Outro problema da divulgação isolada é o conseqüente ranqueamento entre as instituições, uma das diversas críticas também feita ao ENC. O fim do sistema de provas por amostragem pode desencadear a formação de cursinhos preparatórios para o exame, o que pode mascarar o resultado.

A partir dessa análise, pode-se inferir que, ao se criar um ambiente favorável ao ranqueamento, a concepção formativa do Sinaes fica em risco. Ainda mais se for levada em consideração que o segmento público, com característica formativa, não tem o mesmo nível de participação que o privado.

Ao ser criado, os princípios do Sinaes previam integração, articulação e participação, mas aos poucos esses foram se esfacelando. A relação das diferentes dimensões do processo avaliativo entre seus instrumentos não ocorre mais integradamente. Hoje há uma desarticulação de um conjunto de avaliações e a participação da comunidade acadêmica é cada vez menor, ficando afastada dos processos decisórios.

Rangel (2010) e Reis (2009), em suas pesquisas, constataram que boa parte da população, principalmente alunos das IES, confundem o Enade com o antigo sistema de avaliação, “Provão”, não sabendo distinguir as características de ambos. Hoje o Enade é o principal componente do sistema de avaliação e dessa forma caminha no contra fluxo do princípio de sua criação: de ser “um dos” componentes do Sinaes, e não ser “o” componente do sistema.

Outra crítica feita atualmente ao sistema de avaliação utilizado é o uso maciço de índices. Rothen e Barreyro (2009) afirmam que sua publicização tem forte apelo popular na realidade brasileira e sua respeitabilidade baseia-se na simplicidade de realidades complexas, dessa forma facilita o entendimento da população e na legitimidade que os órgãos competentes têm ao produzir esses índices. Os referidos autores consideram que o caráter

simplificador e técnico desses, confere-lhes uma aura de inquestionabilidade, já que socialmente são aceitos como efetivamente representando a realidade.

Dias Sobrinho (2009) analisa a utilização de índices enfatizando que a avaliação não se finaliza com eles, particularmente, quando são interpretados em escalas comparativas. Ainda de acordo com o autor, a avaliação “[...] não se completa em índices e escalas comparativos. Ela se torna plenamente significativa quando interroga a respeito dos significados e valores, pergunta pelas causas e pelas possibilidades de superação dos problemas, investe em programas e projeta futuros a serem construídos (p. 8). A avaliação dando prioridade a fórmulas estatísticas tende a encerrar os questionamentos e reflexões sobre a qualidade do ensino, tornando os resultados o ponto central da discussão sem refletir no processo em si.

As críticas feitas ao “Provão” serviram de base para a reconfiguração da avaliação do ensino superior no país e disso emergiu o Enade. Embora o “Provão” tenha recebido muitas críticas, seu papel como implementador de uma cultura de avaliação no país foi de suma relevância.

Por último, ressaltamos que, embora o Enade contribua significativamente com as políticas de avaliação do país, seu processo de definição do papel político ainda está em definição. E essa será o reflexo da escolha e da decisão política do poder público em relação à representação da educação superior.

Referências

- AFONSO, J. A. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 22, Jan./Abr. 2003.
- BARRETO, J. A. E.. **Avaliação**: mitos e armadilhas. Ensaio. Fundação Cesgranrio, 1993. Rio de Janeiro, n. 1, p. 45-53.
- BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, vol. 13, nº 1, mar/2008. p. 1-18.
- BARROSO, J. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial, out. 2005.
- BELLONI, I; BELLONI, J. C. Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa. In: FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas: Komedi, 2003. p. 9-56.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora: Porto, 1994.
- CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reestruturação da educação superior no debate internacional: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 13, n. 2, p. 29-52, 2000.
- COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior. CEA, mar/2004.
- DIAS, Carmem Lúcia; Horiguela, Maria de Lourdes Morales; MARCHELLI, Paulo Sérgio. Políticas para avaliação da qualidade do ensino superior no Brasil: um balanço crítico. **Educação e Pesquisa**, v.32, n.3, set/dez, 2006. p. 435-462
- DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação na educação superior**: Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. **Avaliação**: políticas educacionais da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado. Educação e Sociedade. **Revista de Ciência e Educação**, v.25, n.88. São Paulo: Centro de Estudos, Educação e Sociedade. 2004. p. 703-726

_____. Qualidade, avaliação: do Sinaes a índices. **Avaliação** (Campinas). nov. 2008, vol. 13, n. 3, p. 817-825.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, n.28, p 17-36. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

GRINSPUN, Mírian Paula S. Zippin. Avaliação institucional. Avaliação e políticas públicas em educação. **Ensaio**. Avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro: CESGRANRIO, v.9, n.31, abr/jun. 2001. p. 223-236.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE BRASÍLIA. **Histórico**. Disponível em: <<http://www.iesb.br/>>. Acesso em: 21 de maio de 2011.

_____. **Pedagogia**. Disponível em: < <http://www.iesb.br/grad/pedagogia/index.asp>>. Acesso em: 02 de junho de 2011.

LEITE, Denise. **Reformas universitárias: avaliação institucional participativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHELLI, P. S. O sistema de avaliação externa dos padrões de qualidade da educação superior no Brasil: considerações sobre os indicadores. **Ensaio**. Avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro: v. 15, n. 56, jul./set. 2007. p. 351-372.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

POLIDORI, M. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; BARREYRO, G. B. Sinaes: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio**. Avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro: CESGRANRIO, v.14, n.53, out./dez. 2006. p. 425-436.

QUEIROZ, Kelli C. A. L. **Eu avalio, tu avalias, nós nos auto-avaliamos?** A experiência da Unidade Universitária de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas – UnUCSEH/UEG com a auto-avaliação proposta pelo SINAES. Brasília, 2008.

RANGEL, M. L. N. **O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes no curso de Pedagogia da UnB: Avanços, Limites e Desafios.** Brasília, 2010.

REIS, C. de B. **O uso dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes nos cursos de Física da Universidade de Brasília e da Universidade Católica de Brasília (2005).** Brasília, 2008.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. (Org.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**, 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 291-310.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: “Provão II” ou a reedição de velhas práticas. 32ª Reunião Anual da Anped: Sociedade, cultura e educação: novas regulações: **Anais**. 2009. Caxambú, MG.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. **Reforma Universitária: mudanças no ensino superior brasileiro.** Brasília: Paralelo 15, 2004.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI.** [S.l.: s.n.], 1998. Mimeografado.

_____. **Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educacion Superior.**Caracas, 1996.

_____. **Educação: um tesouro a descobrir.** Porto: Edições ASA, 1996.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação.** Paris, 1998.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA. **História.** Disponível em: < <http://www.ucb.br/textos/2/139/Historia/?sIT=1>>. Acesso em: 21 de maio de 2011.

_____. **Pedagogia:** Mercado. Disponível em: <<http://www.ucb.br/vestibular/cursos/7Pedagogia/mercado/>>. Acesso em: 02 de junho de 2011.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **História:** Principais capítulos: Criação. Disponível em: <http://www.unb.br/sobre/principais_capitulos/criacao>. Acesso em: 21 de maio de 2011.

_____. **Pedagogia.** Disponível em: <http://www.unb.br/aluno_de_graduacao/cursos/pedagogia?>. Acesso em: 02 de junho de 2011.

_____. Faculdade de Educação. **Curso de Graduação em Pedagogia.** Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/ensino/graduacao/curso-de-pedagogia-presencial/curso-de-graduacao-em-pedagogia>>. Acesso em: 02 de junho de 2011.

VERHINE, R.E.; DANTAS, L. M. V.; SOARES, J. F. Do provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no ensino superior brasileiro. **Ensaio.** Avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro: CESGRANRIO, vol. 14, nº 52, jul/set., 2006, p. 291-310.

LEIS E DOCUMENTOS PÚBLICOS CONSULTADOS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Diário Oficial da União, República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 1988.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação Institucional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2004. n. 72, Seção 1.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

_____. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Câmara dos Deputados**, 2ª ed. Brasília, 2001.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 nov. 1995.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 dez. 1968.

_____. Presidência da República. Decreto nº 5.773, 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 maio. 2006.

_____._____. Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jul. 2001.

_____._____. Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 out. 1996.

_____._____. Decreto nº 91.177, de 29 de março de 1985. Institui Comissão Nacional visando à reformulação da educação superior, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 Abr. de 1985.

_____._____. Portaria Normativa nº 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. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 06 ago. de 2008.

_____._____. Portaria nº 11, de 24 de abril de 2003. Institui a Comissão Especial com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação do ensino superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 2003. 167.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. Brasília: INEP, 2007.

_____. **Perguntas frequentes.** Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/perguntas-frequentes1>>. Acesso em: 19 de maio de 2011.

_____. **Indicador de qualidade das instituições de educação superior.** Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/web/guest/indice-geral-de-cursos>>. Acesso em 13 de maio de 2011.

_____. **O que é o conceito preliminar de curso?** Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=127:educacao-superior&id=13074:o-que-e-o-conceito-preliminar-de-curso&option=com_content&view=article>. Acesso em: 13 de maio de 2011.

_____. **Avaliação das Instituições de Educação Superior.** Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior-avaliacao_institucional>. Acesso em: 10 de maio de 2011.

_____. **Relatório de curso.** ENADE. IESB/Pedagogia. 2008. Brasília: INEP 2009.

_____. **Relatório de curso.** ENADE. UCB/Pedagogia. 2008. Brasília: INEP 2009.

_____. **Relatório de curso.** ENADE. UnB/Pedagogia. 2008. Brasília: INEP 2009.

_____. **SINAES: da concepção à regulamentação.** 4. ed. ampl. Brasília: MEC/INEP, 2007.

_____. CONAES. **Parecer CONAES Nº 4 de 17 de junho de 2010,** sobre o Núcleo Docente Estruturante. Junho de 2010.

_____. _____. **Avaliação externa das instituições de educação superior: diretrizes e instrumento.** [S.l: s.n.], 2006.

_____. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: Instrumento de Avaliação Externa de Universidades.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior: diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior.** Brasília: MEC, 2004.

_____. **Comissão para a Reformulação da Educação Superior: uma nova política para a educação superior brasileira.** Relatório Final, Brasília: MEC, 1985.

_____. PAIUB. **Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras.**
Documento básico. Brasília: [s. n.], 1993. Mimeografado.

ANEXOS

ANEXO I



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004.

Conversão da MPv nº 147, de 2003

Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

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

§ 2º O SINAES será desenvolvido em cooperação com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal.

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

I – avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;

II – o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;

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

IV – a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

Parágrafo único. Os resultados da avaliação referida no **caput** deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

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

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

IV – a comunicação com a sociedade;

V – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII – infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;

IX – políticas de atendimento aos estudantes;

X – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

§ 1º Na avaliação das instituições, as dimensões listadas no **caput** deste artigo serão consideradas de modo a respeitar a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas, devendo ser contemplada, no caso das universidades, de acordo com critérios estabelecidos em regulamento, pontuação específica pela existência de programas de pós-graduação e por seu desempenho, conforme a avaliação mantida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

§ 2º Para a avaliação das instituições, serão utilizados procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais a auto-avaliação e a avaliação externa **in loco**.

§ 3º A avaliação das instituições de educação superior resultará na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Art. 4º A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

§ 1º A avaliação dos cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento.

§ 2º A avaliação dos cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

Art. 5º A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.

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

§ 2º O ENADE será aplicado periodicamente, admitida a utilização de procedimentos amostrais, aos alunos de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso.

§ 3º A periodicidade máxima de aplicação do ENADE aos estudantes de cada curso de graduação será trienal.

§ 4º A aplicação do ENADE será acompanhada de instrumento destinado a levantar o perfil dos estudantes, relevante para a compreensão de seus resultados.

§ 5º O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a sua situação regular com relação a essa obrigação, atestada pela sua efetiva participação ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo Ministério da Educação, na forma estabelecida em regulamento.

§ 6º Será responsabilidade do dirigente da instituição de educação superior a inscrição junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP de todos os alunos habilitados à participação no ENADE.

§ 7º A não-inscrição de alunos habilitados para participação no ENADE, nos prazos estipulados pelo INEP, sujeitará a instituição à aplicação das sanções previstas no § 2º do art. 10, sem prejuízo do disposto no art. 12 desta Lei.

§ 8º A avaliação do desempenho dos alunos de cada curso no ENADE será expressa por meio de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

§ 9º Na divulgação dos resultados da avaliação é vedada a identificação nominal do resultado individual obtido pelo aluno examinado, que será a ele exclusivamente fornecido em documento específico, emitido pelo INEP.

§ 10. Aos estudantes de melhor desempenho no ENADE o Ministério da Educação concederá estímulo, na forma de bolsa de estudos, ou auxílio específico, ou ainda alguma outra forma de distinção com objetivo similar, destinado a favorecer a excelência e a continuidade dos estudos, em nível de graduação ou de pós-graduação, conforme estabelecido em regulamento.

§ 11. A introdução do ENADE, como um dos procedimentos de avaliação do SINAES, será efetuada gradativamente, cabendo ao Ministro de Estado da Educação determinar anualmente os cursos de graduação a cujos estudantes será aplicado.

Art. 6º Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação e vinculada ao Gabinete do Ministro de Estado, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, com as atribuições de:

I – propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes;

II – estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;

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

IV – articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando a estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior;

V – submeter anualmente à aprovação do Ministro de Estado da Educação a relação dos cursos a cujos estudantes será aplicado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE;

VI – elaborar o seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação;

VII – realizar reuniões ordinárias mensais e extraordinárias, sempre que convocadas pelo Ministro de Estado da Educação.

Art. 7º A CONAES terá a seguinte composição:

I – 1 (um) representante do INEP;

II – 1 (um) representante da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES;

III – 3 (três) representantes do Ministério da Educação, sendo 1 (um) obrigatoriamente do órgão responsável pela regulação e supervisão da educação superior;

IV – 1 (um) representante do corpo discente das instituições de educação superior;

V – 1 (um) representante do corpo docente das instituições de educação superior;

VI – 1 (um) representante do corpo técnico-administrativo das instituições de educação superior;

VII – 5 (cinco) membros, indicados pelo Ministro de Estado da Educação, escolhidos entre cidadãos com notório saber científico, filosófico e artístico, e reconhecida competência em avaliação ou gestão da educação superior.

§ 1º Os membros referidos nos incisos I e II do **caput** deste artigo serão designados pelos titulares dos órgãos por eles representados e aqueles referidos no inciso III do **caput** deste artigo, pelo Ministro de Estado da Educação.

§ 2º O membro referido no inciso IV do **caput** deste artigo será nomeado pelo Presidente da República para mandato de 2 (dois) anos, vedada a recondução.

§ 3º Os membros referidos nos incisos V a VII do **caput** deste artigo serão nomeados pelo Presidente da República para mandato de 3 (três) anos, admitida 1 (uma) recondução, observado o disposto no parágrafo único do art. 13 desta Lei.

§ 4º A CONAES será presidida por 1 (um) dos membros referidos no inciso VII do **caput** deste artigo, eleito pelo colegiado, para mandato de 1 (um) ano, permitida 1 (uma) recondução.

§ 5º As instituições de educação superior deverão abonar as faltas do estudante que, em decorrência da designação de que trata o inciso IV do **caput** deste artigo, tenha participado de reuniões da CONAES em horário coincidente com as atividades acadêmicas.

§ 6º Os membros da CONAES exercem função não remunerada de interesse público relevante, com precedência sobre quaisquer outros cargos públicos de que sejam titulares e, quando convocados, farão jus a transporte e diárias.

Art. 8º A realização da avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes será responsabilidade do INEP.

Art. 9º O Ministério da Educação tornará público e disponível o resultado da avaliação das instituições de ensino superior e de seus cursos.

Art. 10. Os resultados considerados insatisfatórios ensejarão a celebração de protocolo de compromisso, a ser firmado entre a instituição de educação superior e o Ministério da Educação, que deverá conter:

I – o diagnóstico objetivo das condições da instituição;

II – os encaminhamentos, processos e ações a serem adotados pela instituição de educação superior com vistas na superação das dificuldades detectadas;

III – a indicação de prazos e metas para o cumprimento de ações, expressamente definidas, e a caracterização das respectivas responsabilidades dos dirigentes;

IV – a criação, por parte da instituição de educação superior, de comissão de acompanhamento do protocolo de compromisso.

§ 1º O protocolo a que se refere o **caput** deste artigo será público e estará disponível a todos os interessados.

§ 2º O descumprimento do protocolo de compromisso, no todo ou em parte, poderá ensejar a aplicação das seguintes penalidades:

I – suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação;

II – cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior ou do reconhecimento de cursos por ela oferecidos;

III – advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de ensino superior.

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

§ 4º Da decisão referida no § 2º deste artigo caberá recurso dirigido ao Ministro de Estado da Educação.

§ 5º O prazo de suspensão da abertura de processo seletivo de cursos será definido em ato próprio do órgão do Ministério da Educação referido no § 3º deste artigo.

Art. 11. Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação - CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, obedecidas as seguintes diretrizes:

I – constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos;

II – atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior.

Art. 12. Os responsáveis pela prestação de informações falsas ou pelo preenchimento de formulários e relatórios de avaliação que impliquem omissão ou distorção de dados a serem fornecidos ao SINAES responderão civil, penal e administrativamente por essas condutas.

Art. 13. A CONAES será instalada no prazo de 60 (sessenta) dias a contar da publicação desta Lei.

Parágrafo único. Quando da constituição da CONAES, 2 (dois) dos membros referidos no inciso VII do **caput** do art. 7º desta Lei serão nomeados para mandato de 2 (dois) anos.

Art. 14. O Ministro de Estado da Educação regulamentará os procedimentos de avaliação do SINAES.

Art. 15. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

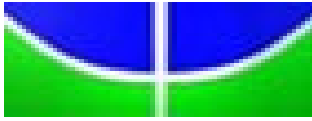
Art. 16. Revogam-se a alínea a do § 2º do art. 9º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e os arts 3º e 4º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.

Brasília, 14 de abril de 2004; 183º da Independência e 116º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Tarso Genro

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 15.4.2004

ANEXO II



**Universidade de Brasília – Faculdade de Educação
Grupo de Estudos de Políticas de Avaliação da Educação Superior (GEPAES)**

**Roteiro de entrevistas realizadas com os (as) Coordenadores de Cursos de Instituições
de Educação Superior – ENADE/2008**

I – IDENTIFICAÇÃO DA IES

Nome da Mantenedora:

Nome da IES:

Endereço

II – DADOS DA COORDENAÇÃO DO CURSO

Curso:

Tempo na Coordenação do Curso:

Formação do Coordenador:

III – PERGUNTAS

BLOCO 1: O ENADE COMO UM DOS COMPONENTES DO SINAES

1.1- Que importância você atribui ao SINAES como política de avaliação da educação superior?

1.2- Qual a sua avaliação do ENADE como um dos componentes estruturantes do SINAES?

1.3 - Que estratégias a instituição vem adotando para agregar valor (es) a sua identidade institucional tendo em vista os resultados do ENADE?

BLOCO 2: USOS DOS RESULTADOS DO ENADE PELA INSTITUIÇÃO

2. 1 - Considerando os resultados do ENADE 2008 que medidas foram adotadas até o momento, em relação à gestão acadêmica desse curso?
2. 2- De que forma os resultados do ENADE são incorporados a gestão acadêmica do curso?
- 2.3 – Em sua opinião, como o uso dos resultados do Enade podem ser maximizados (melhor utilizados) no processo de planejamento e desenvolvimento dos cursos?

BLOCO 3: OS EFEITOS DO ENADE NA GESTÃO ACADEMICA DOS CURSOS

- 3.1 Dentre os efeitos positivos do ENADE percebidos na gestão do seu curso, quais você destaca como prioritários? Por quê?
- 3.2 Dentre os efeitos negativos do ENADE percebidos na gestão do seu curso, quais você ressalta? Por quê?
- 3.3 Na sua função de coordenador(a) de curso, quais ações poderiam ser desenvolvidas para publicizar os resultados do ENADE e ampliar os impactos positivos da avaliação?

IV – AVALIAÇÃO DA ENTREVISTA

Data da entrevista:

Horário de Início:

Horário do término:

Local de realização da entrevista:

Aspectos que merecem aprofundamento e/ou utilização de outros instrumentos:

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Acredito que o conhecimento nunca se esgota. Quanto mais aprendemos, mais temos vontade de querer explorar o desconhecido. Nesse sentido, almejo traçar diversos caminhos em minha jornada profissional. Tenho sede de aprendizagem e constantemente quero inovar e aprimorar os conhecimentos que adquiri.

De imediato, pretendo continuar a trabalhar com a educação bilíngüe, mas tenho como meta me especializar, por isso tenho cogitado iniciar outro curso de graduação em Letras Inglês. Após a formatura, pretendo me dedicar aos concursos públicos para garantir uma estabilidade financeira e realizar meus desejos pessoais. Entretanto, o foco serão os concursos na área de Pedagogia, porém não na área escolar, atuando como docente e, sim, na área de gestão.

Quero dar continuidade aos estudos em uma pós-graduação na área de Políticas Públicas de Educação, preferencialmente avaliação, tema da monografia. Anseio realizar outra pós-graduação na área de Pedagogia Empresarial, que foi minha vontade de especialização ao longo do curso.

Desejo realizar meu sonho de estudar no exterior, com o intuito de aprimorar meus conhecimentos em inglês e espanhol.

Acima de tudo, quero estar realizada profissionalmente e como uma vez me disse a professora Erika Zimmermann (*in memoriam*) “Faça o que goste, é muito mais fácil. Quando gostamos nos dedicamos e tudo fica mais fácil.”