

**Universidade Federal de Minas Gerais**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social -**  
**Mestrado em Educação**

VIVIANE APARECIDA RODRIGUES

**ENADE – contribuições, avanços e limites do processo de avaliação  
na formação dos estudantes de graduação**

Belo Horizonte  
Dezembro/ 2008

---

**VIVIANE APARECIDA RODRIGUES**

**ENADE – contribuições, avanços e limites do processo de avaliação  
na formação dos estudantes de graduação**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação: Conhecimento e Inclusão  
Social da Faculdade de Educação/  
UFMG para obtenção do grau de mestre  
em educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Carmo de Lacerda Peixoto

FaE/ UFMG  
2008

---

RODRIGUES, Viviane Aparecida. **ENADE** – contribuições, avanços e limites do processo de avaliação na formação dos estudantes de graduação. Belo Horizonte, FaE – UFMG, 2008. 153 p.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Carmo de Lacerda Peixoto.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social.

Inclui bibliografia e apêndices.

1. Avaliação da Educação Superior. 2. SINAES. 3. ENADE. 4. UFMG.

---

Autor: RODRIGUES, Viviane Aparecida.

Título: ENADE – contribuições, avanços e limites do processo de avaliação na formação dos estudantes de graduação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Carmo de Lacerda Peixoto

Dissertação de Mestrado em Educação

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da FaE/ UFMG, e aprovada pela banca examinadora.

Data:

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Carmo de Lacerda Peixoto

---

Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Lourdes Rocha de Lima

---

## AGRADECIMENTOS

Realizando um grande esforço receio não conseguir agradecer a todos que colaboraram em minha vida para a concretização do presente trabalho.

Ao meu pai (Sebastião), a minha mãe (Sueli), minha irmã (Jeanne) e meu irmão (Geovane) por sempre estar ao meu lado, auxiliando-me nos momentos mais difíceis e alegres da caminhada.

Agradeço à Professora Doutora Maria do Carmo de Lacerda Peixoto, pela orientação e por ter acreditado em mim. Companheira de caminhada desde a graduação, proporcionou-me novamente a honra de tê-la ao meu lado, fazendo-se presente mais uma vez em um momento tão importante da minha vida.

Aos coordenadores e aos ex-coordenadores dos cursos de graduação e coordenador do Setor de Avaliação da PROGRAD/UFMG que me receberam com atenção e carinho nos momentos de realização das entrevistas, possibilitando-me a concretização do estudo.

A Telma e Vanderlei, mais que companheiros no trabalho, tornaram-se grandes amigos, auxiliando-me nos momentos mais complicados desse período e sempre estando ao meu lado.

---

## RESUMO

Esta dissertação está inserida na linha de pesquisa: Políticas Públicas em Educação, atendo-se especificamente nos processos de avaliação desenvolvidos pelo Ministério da Educação, visando avaliar a qualidade das instituições de ensino superior. Constitui-se como objetivo do estudo analisar as contribuições do ENADE para o aperfeiçoamento dos cursos de graduação, tendo a Universidade Federal de Minas Gerais como instituição de referência para realização do estudo. Visando alcançar o objetivo proposto realizou-se inicialmente uma pesquisa bibliográfica no intuito de aprofundar o conhecimento sobre os processos de avaliação introduzidos no Brasil em período recente. Analisou-se a política avaliativa em vigor, isto é, o SINAES e especificamente o ENADE, a fim de conhecer as principais características que a compõem. Posteriormente, realizaram-se entrevistas semi-estruturadas com os coordenadores e os ex-coordenadores dos cursos de graduação da UFMG selecionados para análise e o coordenador do Setor de Avaliação da PROGRAD/UFMG, por considerá-los atores fundamentais na busca efetiva pelo aprimoramento da formação oferecida pelos cursos. Dentre os resultados do estudo observou-se que o ENADE introduziu novas características ao processo de avaliação dos estudantes, tais como a aplicação de prova simultânea a ingressantes e concluintes, realização do exame por amostragem, aplicação trienal, etc. Tais características foram introduzidas com o objetivo de assegurar que o exame constitua-se como um diagnóstico da formação oferecida pelas instituições de ensino superior. A realização das entrevistas evidenciou que no primeiro ciclo de avaliação do ENADE predominou uma distância entre as instituições de ensino superior e o debate em torno da avaliação da educação superior, bem como do exame especificamente.

**Palavras chaves:** Avaliação da Educação Superior – SINAES – ENADE - UFMG.

---

## ABSTRACT

This dissertation is included in the line of research for Public Politic in Education, specifically focusing the evaluation's process developed by the Ministry of Education aiming to evaluate the quality of the institutes of higher education. The objective of this study is the analysis of ENADE's contributions for the improvements in the graduations courses which the Universidade Federal de Minas Gerais will be used as reference for the development of proposed searching. Aiming to reach the objective of the proposed study it was previously realized a bibliography research in order to go deeper into the knowledge about the evaluations process introduced into Brazil in the recent period. It was analyzed the evaluating politic in place, that is, SINAES and specifically the ENADE in view of to know their main characteristics. Afterwards it was realized "semi-structured" interviews with the coordinators and ex-coordinators from the Evaluation' Sector called PROGRAD/UFMG due to they are considered main actors in the effective search of improving the background offered by the graduation courses. Among the results from the study it was noticed that the ENADE's introduced new characteristics to the student's evaluation process such as application of simultaneous tests for beginners and graduating students, realization of sampling test, tri-annual test etc...Those characteristics were introduced aiming to assure that those tests become a diagnostic in the graduation process offered by the college and universities. The realization of interview evidenced that in the first cycle of ENADE's evaluation predominated a distance between Institutions of High Level Education and the debate among of high level education's evaluation process as well as about the testing itself.

**Key-words:** Evaluation of high education – SINAES – ENADE – UFMG.

---

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Relações propostas entre o marco normativo, o processo de avaliação e o processo de regulação.....	35
<b>Figura 2 –</b> Representação do SINAES .....	65



---

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Principais Características das Tendências: Democrática e Técnico-Burocrático.....	32
<b>Quadro 2</b> – Instrumentos de avaliação que compõem o SINAES.....	55
<b>Quadro 3</b> – Distribuição de Conceitos.....	64
<b>Quadro 4</b> – Conceito Preliminar do Curso.....	67

---

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Resultado dos cursos da UFMG nos ENADE's de 2004 a 2006.....	69
<b>Tabela 2</b> – Número de Estudantes por curso, amostra do ENADE (2004 a 2006) e número de estudantes presentes.....	71
<b>Tabela 3:</b> Número de cursos da UFMG que receberam os diferentes de conceitos ENADE (a) e IDD (b).....	77
<b>Tabela 4</b> - Resultados dos cursos selecionados no ENADE 2004.....	81
<b>Tabela 5</b> – Resultado dos cursos selecionados no ENADE 2005.....	81
<b>Tabela 6</b> – Resultado dos cursos selecionados no ENADE 2006.....	82
<b>Tabela 7</b> – Relação Candidato/ Vaga dos Cursos de Graduação Selecionados para o Estudo no triênio 2004- 2006.....	89

---

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Distribuição dos valores dos conceitos (a) e conceitos IDD (b) obtidos pelos cursos da UFMG no ENADE (triênio 2004-2006) – sem considerar cursos sem conceito.....	70
<b>Gráfico 2</b> – Tamanho da Amostra e Número de Estudantes Presentes no ENADE (2004 a 2006).....	72
<b>Gráfico 3</b> – Desempenho dos estudantes ingressantes da UFMG e no Brasil no Componente de Formação Geral.....	73
<b>Gráfico 4</b> – Desempenho dos estudantes ingressantes da UFMG e no Brasil no Componente de Específico.....	74
<b>Gráfico 5</b> – Desempenho dos estudantes ingressantes de Sistemas de Informação na UFMG e no Brasil no Componente de Formação Geral...	74
<b>Gráfico 6</b> – Desempenho dos estudantes ingressantes de Sistemas de Informação na UFMG e no Brasil no Componente Específico.....	75
<b>Gráfico 7</b> – Distribuição dos valores dos conceitos ENADE e IDD obtidos por 4.497 cursos em todo o Brasil (triênio 2004-2006).....	75
<b>Gráfico 8</b> – Comparação entre as distribuições dos conceitos ENADE (a) e IDD (b) por cursos da UFMG e do Brasil (triênio 2004-2006).....	76

---

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	15
CAPÍTULO 01: CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DO DESENVOLVIMENTO DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	20
1.1 – Introdução.....	20
1.2 – Cenário Internacional.....	21
1.3 – Tendências em Avaliação da Educação Superior no Brasil.....	29
CAPÍTULO 02: AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL (DO PAIUB AO SINAES).....	37
2.1 – Introdução.....	37
2.2 - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).....	41
2.3 - Exame Nacional de Cursos (ENC): características e princípios que norteiam sua proposta.....	47
2.4 – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).....	51
2.5 – Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE).....	59
CAPÍTULO 3: PARTICIPAÇÃO DA UFMG NO ENADE (2004-2006).....	68
3.1 – Introdução.....	68
3.2 – O ENADE na UFMG.....	68
3.2.1 – Os Ingressantes dos Cursos de Nutrição e Sistema de Informação.....	73
3.2.2 – Os Resultados nos Conceitos: ENADE e IDD.....	75
3.3 – Metodologia.....	77
3.4 – UFMG: Descrição dos cursos de graduação selecionados para análise.....	86

---

CAPÍTULO 4: O ENADE NA UFMG.....	90
4.1 – Introdução.....	90
4.1.1 – Perfil dos Coordenadores.....	91
4.1.2 – Experiências Anteriores Envolvendo Processos de Avaliação Externa.....	93
4.1.3 – A Avaliação da Educação Superior na Opinião dos Coordenadores.....	95
4.1.4 – Contribuições do ENADE ao Aperfeiçoamento dos Cursos de Graduação.....	98
4.1.5 – A Aplicação do Enade a Ingressantes e Concluintes.....	101
4.1.6 - Organização do Exame nas Instituições e Reação dos Estudantes.....	104
4.1.7 – Coerência entre os Indicadores Apresentados pelo Enade e a Situação dos Cursos .....	106
4.1.8 – Utilização dos Indicadores Disponíveis sobre o Desempenho dos Cursos de Graduação.....	108
4.1.9 – Orientações e/ ou Intervenção da UFMG após Publicação dos Resultados.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	122
APÊNDICE 01 – Modelo de e-mail encaminhado aos coordenadores de cursos de graduação da UFMG.....	134
APÊNDICE 02 – Modelo de e-mail encaminhado aos ex-coordenadores de cursos de graduação da UFMG.....	136
APÊNDICE 03 – Roteiro de entrevista semi-estruturada realizada com os coordenadores e ex-coordenadores dos cursos de graduação.....	138
APÊNDICE 04 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	141

---

APÊNDICE 05 - Roteiro de entrevista semi-estruturada realizada com o coordenador do Setor de Avaliação da PROGRAD/UFMG.....	145
APÊNDICE 06 – Excerto de entrevista realizado com o Coordenador B..	148

## INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se no campo das políticas para a educação superior, atendo-se especificamente nos processos de avaliação recentemente desenvolvidos pelo Ministério da Educação no país. A questão da avaliação vem sendo amplamente discutida nos segmentos externos e internos da escola, devido a sua centralidade e importância no cenário educacional e se caracteriza como um tema complexo, admitindo variadas interpretações em torno do seu significado e função.

Variadas são as concepções, princípios, funções, características que se atribuem à avaliação. Estudiosos<sup>1</sup> sobre o assunto apresentaram interpretações diferenciadas, dentre eles destacam-se, Tyler (1950), Cronbach (1963), Stake (1969), Stufflebeam (1983), Kemmis (1986), Guba e Lincoln (1989), Scriven (1991), o que demonstra também que a discussão em torno da avaliação, no intuito de definir seu significado, função e importância não se constitui como tarefa recente.

Tyler um importante estudioso sobre o assunto, considerava a avaliação como um processo fundamental para determinar até que ponto os objetivos educacionais foram realmente alcançados. Na sua concepção a avaliação estava fortemente centrada nos objetivos, sendo que as instituições, programas ou currículos seriam bem avaliados somente quando cumprissem os objetivos determinados. Prevalece nessa lógica uma associação direta com a definição de objetivos e metas, que indicariam a eficácia e eficiência do objeto avaliado.

Cronbach, por sua vez, considerava que avaliar significava conduzir um estudo sistemático do que ocorre em um programa. Na sua perspectiva, a avaliação apresentava como objetivo melhorar o programa ou instituição submetida ao processo avaliativo. E, além disso, instrumentalizar outros programas ou instituições com objetivos similares àqueles em que a avaliação era desenvolvida com êxito. Ristoff (2003) afirma que, nesta definição o avaliador é antes de tudo um educador cujo objetivo é medir o sucesso e/ou eficiência de um programa, instituição ou currículo pelo que o grupo aprende. Na concepção apresentada por Cronbach evidencia-se que não existe neutralidade na avaliação, uma vez que o avaliador expressa opinião e juízo sobre o objeto avaliado, definindo-o como apropriado ou não.

---

<sup>1</sup> A discussão realizada no texto sobre as contribuições dos estudiosos mencionados no texto é baseada em Ristoff (2003).

---

Na concepção apresentada por Stakes observa-se que a avaliação é definida como a descrição de um objeto, apresentando como objetivos identificar os méritos e deméritos do item avaliado. Conforme afirma Ristoff (2003), em análise realizada sobre a concepção apresentada por este autor sobre a avaliação, verifica-se que esta se define como a descoberta da natureza e do valor do objeto avaliado. Não se trata apenas de identificar causas e efeitos, um inventário do status presente ou uma previsão de sucesso futuro. Esses aspectos são importantes no processo avaliativo, mas somente na medida em que contribuem para a identificação da substância, função e valor presente no objeto avaliado.

Posteriormente, Stufflebeam no ano de 1983, conceitua a avaliação educacional como sendo o estudo concebido e conduzido para ajudar o público a julgar e a aperfeiçoar o valor de algum objeto educacional. Sua definição centra-se na visão de que a avaliação auxilia na construção de valores sobre o item avaliado.

Para este autor, há dois aspectos que se caracterizam como relativos à utilidade da avaliação, isto é, sua natureza formativa e somativa. Estes aspectos se definem por apresentar duas capacidades importantes e inerentes à função da avaliação. O primeiro refere-se à possibilidade de interferir nos processos para determinar resultados diferenciados e o segundo vincula a avaliação com a idéia de prestação de contas e de responsabilização dos atores envolvidos.

Em 1986 Kemmis apresenta uma concepção um pouco diferenciada da discussão realizada até aquele momento, pois para ele “a avaliação é o processo de organização de informações e argumentos que permitam aos indivíduos ou grupos participarem do debate crítico sobre programas específicos” (KEMMIS, apud RISTOFF, 2003, 25). Cabe mencionar que, embora retome a idéia de avaliação como processo apresentada anteriormente por Tyler, na concepção defendida por Kemmis a avaliação constitui-se mais como um processo de organização de informações.

Ainda segundo este autor, os dados obtidos com o processo de avaliação não têm como objetivo estabelecer verdades sobre o item avaliado, mas proporcionar canais para a participação dos indivíduos sobre determinados programas, etc. Uma das contribuições apresentadas por Kemmis com essa nova concepção reside na alteração produzida no conceito de avaliação, pois salienta a necessidade da avaliação ter um caráter participativo e de construção coletiva. Dessa forma esses



---

novos aspectos foram introduzidos, a fim de possibilitar a legitimação política do processo avaliativo junto aos grupos ou comunidades no qual a avaliação se realiza.

Guba e Lincoln, em 1989, apresentam uma nova contribuição sobre a discussão a respeito da avaliação, ao afirmarem que não existe uma maneira correta de defini-la. Ressaltam ainda que se fosse encontrada essa maneira, ela colocaria fim à argumentação sobre como a avaliação deve proceder e sobre quais são os seus propósitos. Na concepção desses autores, definir o seu conceito significa impor uma compreensão específica da realidade avaliada, buscando de certa forma congelar os seus procedimentos e os seus objetivos, sendo que, para eles é preciso que os mesmos permaneçam indefinidos em nome da criatividade, da negociação ou transação que deve ser inerente ao processo.

Outro estudioso sobre a avaliação que apresentou sua contribuição foi Scriven (1991), que a definiu como o processo através do qual se determina o mérito, o valor de mercado das coisas. Para este autor, a avaliação não determina o valor diretamente a partir dos dados que são encontrados, mas sim após a construção realizada sobre o mesmo, que acontece com a participação decisiva de uma carga valorativa já a priori incorporada às estruturas conceituais do avaliador.

As considerações apresentadas a respeito das variadas significações conceituais relacionadas ao termo avaliação demonstram a complexidade que compõe a área. Na discussão realizada atualmente a respeito da importância e necessidade da avaliação, são resgatados alguns aspectos discutidos anteriormente pelos estudiosos citados no estudo, tais como, a idéia de prestação de contas à sociedade, necessidade de contribuir para o aperfeiçoamento do objeto avaliado, participação e construção coletiva, dentre outros. Situação que demonstra a atualidade da discussão apresentada pelos estudiosos a respeito da avaliação. Nesse sentido, observa-se que a avaliação adquiriu grande centralidade no âmbito da educação, sendo realizada tanto interna como externamente à instituição escolar.

Há dois tipos de avaliação: a educacional e a institucional. A avaliação educacional refere-se à elaboração de processos avaliativos destinados a aferir a aprendizagem, o desempenho escolar ou o desenvolvimento de um currículo. Concentra-se na avaliação de situações de aprendizagem, em que uma pessoa ou grupo de pessoas são submetidos à aquisição de conhecimentos e/ou habilidades em um determinado período.

---

A avaliação institucional, por sua vez, tem como objeto a análise de instituições, sistemas ou o desenvolvimento de políticas públicas. Belloni (1998) esclarece que a avaliação institucional busca analisar o desempenho global em face dos objetivos ou missão das instituições. A autora afirma ainda que, a avaliação institucional “busca ser um instrumento para o aprimoramento da gestão acadêmica e administrativa, com vistas à melhoria da qualidade e da sua relevância social” (BELLONI, 1998, 39).

O desenvolvimento dos processos de avaliação institucional no Brasil foi caracterizado pela existência de divergências na discussão quanto à definição de objetivos, princípios e concepção. Nesse sentido vários pesquisadores discutiram a importância e função da avaliação institucional, dentre eles destacam-se, Belloni (2003), Dias Sobrinho (2000), Peixoto (2005), Pereira (1997), Ristoff (1995), Trigueiro (1999) dentre outros.

No Brasil, em período recente, foram desenvolvidos programas e/ou propostas de avaliação institucional com objetivos de aferir a qualidade da educação superior. Dentre eles destacam-se Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB), Exame Nacional de Cursos (ENC), Análise das Condições de Oferta, e atualmente o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Estes apresentam como característica comum à preocupação com a qualidade da educação superior e a busca efetiva de seu aperfeiçoamento.

Nessa dissertação é analisado um dos instrumentos avaliativos que integra a atual proposta de avaliação desenvolvida pelo Ministério da Educação, o ENADE. Trata-se de um instrumento recém implementado na educação superior, sendo importante compreender quais os principais aspectos compõem a sua proposta. Busca-se com esse estudo analisar o exame enquanto um instrumento de avaliação da formação dos estudantes de graduação, visando identificar as contribuições que o mesmo possibilitou ao desenvolvimento e aprimoramento dos cursos de graduação. Assim, selecionou-se a Universidade Federal de Minas Gerais como instituição de referência para a realização do estudo, devido sua relevância no cenário educacional brasileiro.

A dissertação está organizada em quatro capítulos, sendo que no primeiro busca-se apresentar uma contextualização histórica e política do desenvolvimento da avaliação da educação superior. Discute-se o contexto internacional de desenvolvimento das políticas de avaliação, que influenciou consideravelmente as práticas e programas desenvolvidos no país. Apresenta-se uma discussão sobre as

---

tendências que caracterizam e/ou definem os programas de avaliação desenvolvidos em período recente no Brasil, principalmente a partir da década de 90, salientando as principais características e concepções presentes em cada tendência.

No capítulo dois é apresentada a trajetória dos programas de avaliação já realizados no Brasil, bem como a proposta que se encontra em andamento, destacando-se os aspectos mais relevantes que caracterizam os programas e a concepção de avaliação que os orientou e/ou orienta. Cabe mencionar que, cada programa de avaliação introduzido no país buscou atender à visão de sociedade e de educação vigentes no momento de sua realização.

O capítulo três por sua vez, apresenta uma discussão sobre a participação da Universidade Federal de Minas Gerais nas edições do primeiro ciclo do ENADE – 2004 a 2006, no intuito de mapear a sua participação nesse exame. Inicialmente comentam-se os resultados obtidos pela Instituição, analisando os dados disponíveis sobre os resultados alcançados pelos estudantes ingressantes e concluintes. Em um segundo momento, apresenta-se a metodologia utilizada no desenvolvimento do estudo, que possibilitou a sua realização. Além disso, considerou-se importante apresentar uma breve caracterização dos cursos de graduação da UFMG selecionados para análise, com o objetivo de apresentar algumas informações básicas para auxiliar na compreensão do desempenho obtido pelos mesmos.

Já no capítulo quatro, apresenta-se uma discussão sobre o tratamento dos dados obtidos com a realização de entrevistas semi-estruturadas com os coordenadores, ex-coordenadores dos cursos de graduação e o coordenador de Setor de Avaliação da PROGRAD/ UFMG. Cabe salientar que as entrevistas foram realizadas com o objetivo de obter informações complementares sobre os desempenhos dos cursos de graduação nas edições do ENADE 2004-2006. É oportuno mencionar que em momento algum houve a intenção de esgotar a discussão em torno da implementação do ENADE, apenas lançar uma pequena contribuição em torno da discussão realizada sobre o mesmo.

---

## CAPÍTULO 1:

### CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DO DESENVOLVIMENTO DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

#### 1.1 – INTRODUÇÃO

A avaliação constitui-se como um processo inerente a qualquer prática humana, uma vez que praticamos processos avaliativos diariamente. Belloni (1998) afirma que avaliamos se demos uma boa aula e como aperfeiçoá-la; se realizamos um bom trabalho ou se conversamos adequadamente. Esses processos de avaliação nos permitem estabelecer juízos sobre determinados assuntos, proporcionando informações que nos possibilitam conhecer, orientar e transformar o objeto avaliado.

Assim, a avaliação é uma palavra que faz parte do nosso dia-a-dia, seja de maneira espontânea, seja de modo formal. No ambiente escolar a avaliação está incorporada com grande intensidade, marcando a agenda de professores e alunos ao delimitar e/ou definir o calendário das instituições educativas.

No entanto, a avaliação não é uma prática desenvolvida apenas na escola, uma vez que ultrapassa largamente esses âmbitos ampliando os seus alcances e efeitos. A avaliação constitui-se como um importante instrumento na formulação de políticas, destinadas à educação.

Nesse sentido, toda proposta de avaliação, seja educacional ou institucional é produzida dentro de uma situação específica e concreta que norteia o processo avaliativo. Segundo Augusto (2007) a avaliação sofre influências do meio em que se insere e depende do contexto de análise, ou seja, seu resultado pode diferenciar dependendo de onde, como, por quem e para que ela é realizada.

As funções dos processos de avaliação devem ser entendidas no contexto das mudanças educacionais, políticas e econômicas. Isso porque a avaliação é uma atividade com efeitos políticos e afetada por forças políticas que orientam e/ou definem o desenvolvimento dos processos avaliativos. Por se tratar de um tema com grande densidade política, é preciso abordá-la considerando que a mesma sempre corresponde e busca servir a certa concepção de educação, que se vincula a uma

---

idéia de sociedade vigente no momento. Conforme afirmam Cavalieri, Macedo-Soares e Thiollent,

A avaliação está sempre inserida numa “relação social entre um pólo avaliador e um pólo avaliado, o que pressupõe algum tipo de poder, mesmo quando, como em muitos casos, trata-se de um poder delegado, podendo ser formulado a partir de diferentes estilos gerenciais” (CAVALIERI, MACEDO-SOARES e THIOLENT, 2004, 25).

Por se constituir em um processo dotado de valor, que afirma interesses e produz sentidos, torna-se imprescindível levantar questionamentos sobre o processo de avaliação implementado, como por exemplo: Por que avaliar? Quem avalia? Quais são os objetivos dessa proposta? Quais critérios são utilizados no processo? Questões como estas permitem aos participantes do processo avaliativo conhecer os valores básicos que estão presentes na proposta adotada.

## 1.2 – CENÁRIO INTERNACIONAL

A avaliação adquiriu ainda maior importância no contexto das restrições econômicas ocorridas com a crise política e econômica do Estado de Bem-Estar Social<sup>2</sup>, que reorientou a implementação das políticas sociais. A avaliação no Estado de Bem-Estar, era intimamente ligada à formulação de políticas sociais, e em especial, às de educação. A avaliação tinha como objetivo central favorecer parâmetros de julgamento para as políticas públicas, com vistas à distribuição de recursos para os programas sociais implementados pelo Estado.

A crise vivenciada pelo Estado de Bem-Estar Social foi decorrente do choque do petróleo ocorrida na década de 1970, delineando um quadro de inflação com baixas taxas de crescimento econômico. As consequências desse processo foram: deterioração do mercado de trabalho, desemprego, fragilização dos Estados Nacionais e a “mão invisível” do mercado a reger as ações da economia. Segundo afirma Dupas,

---

<sup>2</sup> Segundo Medeiros (2001), as políticas do Estado de Bem-Estar Sociais constituíram-se como a mobilização em larga escala do aparelho de Estado em uma sociedade capitalista a fim de executar medidas orientadas diretamente ao bem-estar de sua população.

---

A crise econômica generalizada que se seguiu ao choque do petróleo – com desequilíbrios nos balanços de pagamento, inflação e medíocres taxas de crescimento – mostrou ao mundo que os governos tinham limites muito mais estreitos do que se imaginava até então para a condução da política econômica (DUPAS, 1998, 177).

Nessa nova conjuntura política, o mercado, e não o Estado-Nação demarca as fronteiras físicas, políticas, econômicas, sociais e culturais entre os países. A partir dessa situação a principal providência adotada pelos governos foi cortar drasticamente os investimentos nas áreas sociais, implantando as seguintes ações: disciplina fiscal, privatização de diversos setores públicos, diminuição da presença do Estado na economia nacional e desregulação das ações do Estado, tornando-o normatizador e centralizador. A educação, que até então era entendida como um direito social passa a ser caracterizada como um serviço individual. Na área educacional uma das conseqüências sofridas foi a queda considerável nos financiamentos, sendo que a justificativa para a realização desses cortes foi a adoção do discurso de que as instituições educativas, de modo particular as de ensino superior, eram incompetentes, dispendiosas e desligadas das necessidades da sociedade, isto é, do mercado de trabalho. Segundo afirma Afonso (1999) uma das mudanças ocorridas nesse período de emergência da concepção neoliberal no contexto educacional foi precisamente a,

Ênfase genérica na avaliação dos resultados (e produtos), e a conseqüente desvalorização da avaliação dos processos, independentemente da natureza e dos fins específicos das organizações ou instituições públicas (AFONSO, 1999, 146).

Nesse novo cenário a avaliação tornou-se uma questão de Estado, devido à centralidade adquirida no processo de implementação das reformas educacionais. Afonso (1999) esclarece ainda que as reformas são, no que diz respeito à educação, estratégias adequadas para ajudar o Estado a fazer 'a gestão da crise'. Constituem-se como tentativas de resolução dos dilemas que o Estado moderno enfrenta, devido, nomeadamente, a uma acentuada e crescente crise fiscal que, ao tender a ser mais duradoura ou permanente contribui para tornar mais evidentes os problemas normais do Estado face às exigências contraditórias decorrentes dos processos de acumulação e de legitimação.

---

O governo identificou a avaliação como um componente significativo na sua estratégia de alcançar alguns objetivos decisivos, tais como: controlar as despesas públicas, mudar a cultura do setor público, alterar as fronteiras e a definição das esferas de atividade pública e privada. Nesse sentido, Barriga (2003) salienta que a avaliação educativa se converteu em um elemento que marca os processos de reforma educacional, encontrando-se vinculada a uma política do Estado com objetivos de verificar e controlar a eficiência e produtividade dos sistemas de ensino. Ainda segundo este autor,

O Estado se converte, em muitos países, no principal impulsionador das tarefas de avaliação e no ator que tem como tarefa central institucionalizá-la através do reconhecimento ou geração de organismos mais ou menos especializados neste campo (BARRIGA, 2003, 80).

Nessa nova configuração da política mundial, há uma transferência na ênfase adotada nos processos avaliativos. Até então, a avaliação tinha como propósito analisar a eficácia dos programas, com a finalidade de torná-los melhores e mais produtivos em termos sociais. Na perspectiva neoliberal prevalece a lógica do controle e da racionalidade orçamentária, que efetivamente significou cortes no financiamento.

A emergência da concepção neoliberal configurou-se em uma nova política de rearticulação da relação entre Estado e Sociedade, com a redução do papel do Estado e a criação de mercados ou quase-mercados<sup>3</sup> nos setores tradicionalmente públicos. Almeida Júnior afirma que,

As políticas públicas e sociais antes entendidas e assumidas como direito assegurado pelo Estado, passam a ser opção de consumo individual promovido pelo mercado, através da competição da prestação dos melhores serviços ligados à saúde, previdência, habitação e educação (ALMEIDA JÚNIOR, 2002, 173).

---

<sup>3</sup> A respeito da discussão sobre o termo “quase-mercados” recomendam-se as obras de Afonso (1999) e Amaral (2003).

Com a ascensão das políticas neoliberais<sup>4</sup>, a relação entre Estado e Educação Superior altera-se profundamente, isso porque o Estado adotou modelos de gestão típicos do meio empresarial e instrumentos de controle e regulação do sistema, constituindo-se a avaliação como um importante meio para a implementação de tais mecanismos. Peixoto (2004) salienta que os governos adotaram medidas destinadas a reforçar a qualidade, mediante a incorporação de novos requisitos de prestação de contas e de outros mecanismos de controle da gestão, ou então, desenvolveram sistemas de credenciamento (*acreditación*) e estabeleceram comitês ou centros de avaliação que realizam ciclos de avaliação externa.

A crise do Estado de Bem-estar propiciou a passagem do Estado Interventor para o Avaliador<sup>5</sup>, havendo em todo o mundo, um reordenamento das políticas sociais calcadas no contexto de descentralização do Estado e nos critérios de eficiência e qualidade, constituindo-se em uma progressiva transferência das responsabilidades estatais para a comunidade. Nesse cenário, o Estado abandona o lugar de provedor de benefícios e serviços que a sociedade utiliza, para exercer um severo controle e forte fiscalização. Afonso (2000) afirma que a expressão “Estado Avaliador” significa, em sentido amplo, a adoção que o Estado realizou do,

Ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos (AFONSO, 2000, 49).

---

<sup>4</sup> A economia política neoliberal nasceu de um grupo de economistas, cientistas políticos e filósofos que, em 1947, reuniu-se em Mont Saint Pélerin, na Suíça, com o austríaco Hayek e o norte americano Friedman. Esse grupo contrapunha-se ao surgimento do Estado de Bem-Estar de corte keynesiano. Nas décadas de 50 e 60, mesmo na contramão das correntes teóricas, o grupo elaborou um projeto econômico e político no qual atacava o Estado Providência, afirmando que esse tipo de Estado destruía a liberdade dos cidadãos e a competição. Com o início da crise capitalista tais idéias passaram a tomar forma, pois com as baixas taxas de crescimento econômico e as altas taxas de inflação, o grupo de Hayek Friedman passou a ser ouvido com respeito porque apresentava a suposta explicação para a referida crise (CHAUÍ, 1999).

<sup>5</sup> Segundo Afonso (2000), o Estado Avaliador traduziu a visão de governos neoliberais que, a partir da década de 80, adotaram o modelo de gestão privada para o setor público.



O Estado Avaliador define uma centralidade significativa para a avaliação, pois considera que a mesma é condição de base da mudança, capaz de garantir, através da normatização de resultados e produtos que assegurem a eficiência das instituições.

Almeida Júnior (2002) ressalta que, a postura do Estado Avaliador em relação à formulação de programas de avaliação determina na realidade brasileira, principalmente a partir da década de 90, as tendências das políticas educacionais que pode ser sintetizada em três grandes conceitos: qualidade, autonomia e avaliação. Sobre os três conceitos<sup>6</sup>, torna-se necessário explicitar que a qualidade é entendida no Estado Avaliador como o conjunto de habilidades e competências definidas pelo mercado de trabalho. Trata-se de uma qualidade do tipo empresarial, isto é, vinculada à concepção defendida pelo mercado. Autonomia diz respeito ao sentido financeiro, uma vez que se estimula a educação superior a difundir-se no mercado. Diante dessa estimulação o que se viu foi a crescente terceirização da gestão das instituições educativas, privatização da educação e valorização das “parcerias” entre o setor privado e universidades, por exemplo<sup>7</sup>.

A avaliação, por sua vez, diz respeito aos aspectos performáticos das instituições e de seus resultados limitando-se a uma atividade predominantemente técnica ou às questões de operacionalidade, ou seja, à mensuração dos resultados produzidos pelas instituições. Conforme salienta Dias Sobrinho (2000), a avaliação como instrumento de controle, restrito anteriormente ao interior das escolas dentro dos sistemas, tornou-se vital para a implantação de políticas públicas nacionais, visando ao alcance dos objetivos maiores de inserção da educação numa perspectiva neoliberal.

Diante desse processo de reconfiguração política, Afonso (2000) salienta que países diferentes, ocupando lugares distintos no sistema mundial, estão a percorrer caminhos semelhantes no desenvolvimento de políticas de avaliação. Este interesse decorre, sobretudo:

- ♣ Da necessidade de implementar mecanismos de controle de resultados, o que torna necessário criar indicadores objetivos que possam medir as performances dos sistemas educativos;

---

<sup>6</sup> As distinções dos conceitos mencionados no presente trabalho são baseadas na discussão apresentada por Almeida Júnior, 2002, 176.

<sup>7</sup> Sobre esse tema indica-se a obra de Almeida Júnior, 2002.

- ♣ Da necessidade de dispor de um sistema avaliativo concreto, prático e confiável dos resultados da ação administrativa, o que só ocorre com a aplicação de provas padronizadas;
- ♣ Da necessidade de desregulação financeira e social, introduzindo a lógica de gestão empresarial no âmbito da educação superior;
- ♣ Da necessidade de regulação, estabelecendo critérios mínimos de qualidade e eficiência segundo as exigências de mercado.

Nesse sentido, experiências de avaliação conduzidas em alguns países, como por exemplo, Chile, Estados Unidos e Inglaterra, no qual esse novo modelo é visivelmente observado inspiraram algumas orientações desenvolvidas no Brasil. O ano de 1973 inaugura no Chile um novo sistema baseado no controle estrito sobre a educação, mediante, sobretudo políticas de distribuição de fundos estabelecidos sobre a base de um sistema amplo de avaliação. Implementou-se um sistema de avaliação, com o objetivo de “instrumentalizar a organização das instituições, estimular a criação de escolas privadas pagando subsídios para os melhores alunos, podendo estes, então escolher os cursos de acordo com sua pontuação” (DIAS SOBRINHO, 1999, 33).

O processo de desregulação da educação superior chilena gerou uma grande ampliação do número das instituições. As marcas mais características do sistema de educação superior chileno são: a heterogeneidade e a diferenciação, devido ao desordenado crescimento do setor privado.

Nos EUA liderados pelo governo Reagan, a avaliação assume finalidades estritamente relacionadas ao controle e responsabilização. Devido à grave crise econômica iniciada em 1973, há um corte expressivo nos investimentos destinados à área social e conseqüentemente à educação. Dias Sobrinho (2002) salienta que a avaliação no período reganiano é feita principalmente com o sentido e o propósito de controle, tendo como único critério de qualidade as pontuações resultantes dos testes.

A avaliação durante a presidência de Reagan, caracterizou-se por uma “renovada ênfase nos testes estandardizados de rendimento, tendo como objetivo apoiar formas centralizadas de responsabilização”, portanto, sendo “empregues mais como instrumentos de disciplinação do que diagnóstico” (HOUSE, apud AFONSO, 2000, 68). Ainda segundo o referido autor, nesse contexto político, duas medidas merecem destaque: a adoção de um currículo nacional para todos os

---

alunos em idade de freqüentar a escolaridade obrigatória e a implementação de um novo sistema de exames nacionais.

A avaliação neste período é entendida como uma estratégia para conseguir objetivos específicos, tais como: controlar as despesas públicas, mudar a cultura do setor público e alterar as fronteiras e a definição das esferas de atividade pública e privada (AFONSO, 1999). Nesse sentido, a adoção de programas de avaliação centrados na eficiência e nos resultados, tornou-se uma questão central para o exercício da regulação e controle do Estado.

No ensino superior, especificamente, a avaliação desenvolvida nos EUA apresenta uma forte tradição enquanto instrumento de *accreditacion*, seja avaliação institucional ou de programas. Essas avaliações são realizadas por agências especializadas privadas e mantidas pelas próprias universidades. Os processos de *accreditacion* seguem alguns passos comuns a todas as agências e instituições: auto-avaliação realizada individualmente pelas instituições, conforme seus próprios objetivos; avaliação externa por pares universitários; resposta da instituição ao relatório da avaliação externa. Com base nos documentos produzidos nesses processos, a agência concede ou nega a *accreditacion*.

Na Inglaterra, sob o governo de Margareth Thatcher a educação foi considerada a principal responsável pelas dificuldades políticas, administrativas e pelos insucessos na economia. Desde o início Thatcher deixou bem claro que as universidades deveriam ser mais úteis à indústria e ao comércio. Deveriam se tornar mais produtivas e rigorosas no controle de sua qualidade, mais eficazes na administração devendo seguir o modelo das empresas, visando garantir a competitividade internacional.

Considerou-se imprescindível o desenvolvimento de reformas educacionais, no intuito de tornar as instituições mais competitivas e eficientes, situação que aconteceu em meados da década de 80, com o culminar da reforma educativa, na vigência do terceiro mandato de Thatcher. A avaliação foi considerada instrumento fundamental no desenvolvimento da reforma educacional inglesa, sendo realizada tendo como princípios à prestação de contas e o controle da gestão financeira.

Essa nova política de avaliação na educação superior teve como impactos a seletividade e estratificação da elite de pesquisadores; estratificação das universidades, como principal estratégia para a distribuição de recursos; reforço do 'poder acadêmico', da ideologia da excelência, em prejuízo da interdisciplinaridade.

Além disso, a avaliação da qualidade do ensino passou a ser associada com a burocracia e o mercado; conceitos de qualidade e de educação superior centrados na disciplina; as percepções sobre as políticas de qualidade que produziram uma desvalorização do ensino e as hierarquias a se basear na pesquisa e na capacidade de obter recursos; provocando o predomínio da competitividade nacional sobre a colegialidade (DIAS SOBRINHO, 2000).

A idéia de responsabilização nas políticas de avaliação implementadas tanto nos EUA como na Inglaterra, está ligada ao conceito de *accountability*<sup>8</sup>, isto é, uma forma tecnocrática de atribuir valor, visando exigir o cumprimento dos objetivos e metas determinadas pelo mercado. O *accountability*<sup>9</sup> está relacionado com a ideologia da eficiência, pois se refere à noção de prestação de contas sendo próprio da realidade mercantil ou industrial. Almeida Júnior (2004) esclarece que a transposição desse termo para o campo educacional é resultante do interesse das autoridades governamentais que, a partir da década de 1970, buscaram controlar o emprego dos fundos públicos destinados à educação.

O *accountability* constituiu-se como o ponto central da avaliação praticada na Inglaterra nos tempos de Margareth Thatcher e nos EUA sob a presidência de Reagan. Conforme afirma Dias Sobrinho,

Em ambos os casos se tratavam prioritariamente de recuperar o rígido controle sobre as contas publicas, o que passava pelo crescente descomprometimento do Estado com os gastos em políticas sociais. (...) Enfim, o que passa a prevalecer é a exigência de que a educação internalize em suas instituições a racionalidade econômica que as torne mais úteis à indústria e ao mercado de modo geral (DIAS SOBRINHO, 2002, 30-31).

Nesse sentido, é possível perceber que os Estados atribuíram à avaliação um papel fundamental na formulação de políticas, visando controlar e verificar a

---

<sup>8</sup> Sobre os demais sentidos associados à referida expressão indica-se a obra de McCormick e James, 1997 e SANO (2003).

<sup>9</sup> Conforme esclarece CLAD o termo *accountability*, na sua acepção original, diz respeito “al cumplimiento de una obligación del funcionario público de rendir cuentas, sea a um organismo de control, al parlamento o a la sociedad misma.” (CLAD Apud SANO, 2003, 35). Dessa forma esta obrigatoriedade é inerente à palavra, sendo que “nos países onde o termo *accountability* e, conseqüentemente, seu significado encontram abrigo, em particular nos Estados Unidos, foram desenvolvidos diversos mecanismos que compelem os detentores de cargos públicos a prestarem contas de seus atos, partindo do suposto segundo o qual não bastam os valores; são necessárias regras do jogo e restrições institucionais para o bom funcionamento das organizações, mais especificamente, do Estado democrático” (SANO, 2003, 36).

eficiência e produtividade das instituições de ensino superior. A avaliação praticada dentro dos princípios do *accountability*, caracteriza-se como instrumento de controle e verificação da eficácia do sistema educacional, servindo de instrumento para a adoção e implementação de reformas.

### 1.3 – TENDÊNCIAS EM AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

No Brasil, os programas de avaliação que apresentavam em sua concepção um viés efficientista, meritocrático e organizado por órgãos centrais ganharam ênfase em meados dos anos 90. O debate em torno da avaliação da educação superior no cenário brasileiro gira em torno de duas tendências básicas. Meneghel, Robl e Silva (2006) esclarecem que as tendências apresentam uma clara diferenciação entre os seus enfoques, paradigmas e concepções, podendo ser agrupadas do seguinte modo:

- I – uma abordagem mais quantitativa, destinada a mensurar desempenhos e resultados, visando criar hierarquias de ‘excelência’ e supervisionar os modos de funcionamento institucional;
- II – uma abordagem mais qualitativa, no intuito de compreender e atribuir significados aos processos e atividades acadêmicos, a fim de identificar formas para superar possíveis fragilidades.

Estas tendências apresentam duas lógicas de avaliação distintas, recebendo na literatura denominações diferentes. Conforme Almeida Júnior (1998), a primeira é chamada de técnico-burocrática e a segunda de democrática.

A tendência técnico-burocrática considera que a educação superior deve atender às novas exigências sociais, impostas pelo mercado de trabalho. Apresenta como objetivo central estimular a eficiência e a eficácia das instituições de ensino superior. Nesta tendência, o princípio básico é a mensuração de resultados obtidos por meio de testes standardizados, organizados por órgãos centrais. A qualidade é entendida como o conjunto de resultados apresentados pela instituição, gerando os “rankings” das instituições de ensino superior (IES) divulgados amplamente na mídia. Esse modelo de avaliação aplicado recentemente no Brasil foi o Exame Nacional de Cursos (ENC), que buscava aferir os conhecimentos e competências adquiridas pelos graduandos com o objetivo de avaliar o ensino das instituições de ensino superior. O Exame Nacional de Cursos representou um novo estilo de

fazer/gerir políticas do Ministério da Educação, constituído como um importante instrumento para fortalecer e modernizar suas funções de controle, monitoramento e coordenação. Inscreve-se como um procedimento avaliativo dotado de forte apelo do mercado, valorizando a competitividade, a eficiência e a técnica.

Versieux (2004) salienta que o ENC constituiu-se em um instrumento para aferir conhecimentos e competências adquiridos pelos graduandos. O processo de implementação desse exame ocorreu de cima para baixo, pois não houve consulta e nem diálogo por parte do governo com as universidades. A concepção de avaliação vigente no ENC é estritamente de carácter regulatório, voltada para o controle.

A idéia de “ranqueamento” é uma característica presente na concepção de responsabilização (*accountability*), uma vez que se busca provar que os resultados obtidos correspondem a padrões externos emitidos pelo órgão avaliador. A avaliação constitui-se como instrumento de prestação de contas. Catani, Oliveira & Dourado afirmam que nesse contexto,

Passam a ter maior importância elementos como qualidade dos alunos ingressantes, conceituação e demanda aos cursos, prestígio das instituições, qualificação do corpo docente, currículo adaptado ao mercado de trabalho, infra-estrutura acadêmica, mensalidades, saúde financeira da instituição, entre outras (CATANI, OLIVEIRA & DOURADO, 2002, 110).

Versieux (2004) ressalta que quando se tem como objetivo o credenciamento, financiamento, distribuição de recursos, a premiação/punição, montagem de *rankings* objetivando melhoria de qualidade via pressão estatal e mercadológica, o objetivo da avaliação produz uma deformação dos princípios acadêmicos universitários. Tendo por base as características anteriormente citadas, a avaliação restringe-se a quantificar os resultados, a fim de comparar as instituições.

Essa perspectiva atende à lógica imposta pelo mercado, uma vez que trabalha com dados que são de fácil visualização e descrição, como por exemplo: área construída, titulação dos professores, descrição do corpo docente, discente e servidores, dos produtos, das formaturas, volumes de insumos, expressões numéricas. Estas características ou descrições que supostamente representam qualidades e permitem o estabelecimento de *rankings* das instituições, sozinhas, não dão conta de analisar toda a diversidade das instituições. Esses aspectos

---

contrariam os princípios de autonomia e liberdade acadêmica das instituições, acarretando sérios problemas à sua estrutura e à formação de seus alunos.

Nessa tendência, a participação dos indivíduos e das IES caracterizam-se como fornecedores de informações para o processo avaliativo. Dias Sobrinho (2005) salienta que a comunidade acadêmica não se coloca como agente de mudanças e como responsável pelas ações de melhoria da instituição e do sistema de educação superior como um todo. O sujeito da avaliação, nessa perspectiva constitui-se como uma entidade fechada, um objeto exteriormente concebido.

A tendência democrática de avaliação, por sua vez, caracteriza-se por ser formativa e buscar a melhoria da instituição como um todo. A concepção de avaliação presente nesta perspectiva pressupõe que a mesma seja um instrumento do desenvolvimento institucional, devendo ser construída coletivamente pelos atores que participam do processo e não instituído de cima para baixo pelos órgãos centrais. Tal pressuposto demonstra a relevância de considerar “as dimensões pedagógicas, ideológicas e gestionárias do processo avaliativo” (CATANI, OLIVEIRA & DOURADO, 2002, 101).

Essa perspectiva de avaliação busca mais que a compreensão das partes isoladas, uma vez que se propõe a alcançar uma compreensão global da instituição, mediante o desenvolvimento de instrumentos e ações que visem a compreender as relações entre as partes e o todo. Não se restringe à medição dos seus aspectos performáticos, de fácil visualização e comparabilidade e, conforme salienta Almeida Júnior (1998), seu processo requer reflexão tanto sobre a forma (meios) de ser praticada quanto sobre o objeto (conteúdo) que se propõe avaliar.

A segunda tendência pode ser representada pelo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) criado em 1993, com o objetivo central de inserir uma cultura de avaliação, incentivando a discussão coletiva sobre a universidade. Nesse programa princípios e valores como, por exemplo: democracia, solidariedade e autonomia eram consideradas fundamentais para a realização de uma avaliação realmente voltada para atender à complexidade de relações que se estabelecem no interior das instituições. Buscava proporcionar às instituições de ensino superior meios de responder de forma clara e decisiva às atribuições que lhe são destinadas pela sociedade, sem a necessidade de se preocupar apenas com aspectos de eficiência e controle de qualidade. Dias Sobrinho afirma que,

Esse paradigma prioriza a problematização dos sentidos, a compreensão dos processos, os procedimentos heurísticos, qualitativos e subjetivos, sem, contudo deixar de considerar, de modo combinado, os procedimentos quantitativos e enfoques objetivos, isto é, estabelecendo uma aliança entre explicação e implicação (DIAS SOBRINHO, 2005, 22).

Ainda segundo o referido autor essa perspectiva de avaliação busca ir além do mero exame e correspondente notação dos resultados. Questiona os significados da formação, do ensino, dos processos individuais de aprendizagem, das relações sociais e reflete sobre os impactos econômicos, políticos, culturais, valores científicos, causalidades dos problemas, possibilidades e potencialidades de superação e melhoramento e assim por diante. Mais que medir uma aprendizagem tem-se como objetivo básico conferir-lhe um valor e um sentido.

A discussão em torno da avaliação da educação superior é um assunto polêmico, devido, sobretudo à ênfase nos processos que visam a controlar a qualidade das instituições desse nível de ensino, levando à classificação e ao “ranqueamento” das instituições e dos cursos, e conseqüentemente à exposição pública das instituições. No que diz respeito às duas tendências de avaliação da educação superior é possível perceber que as mesmas estão diretamente ou indiretamente relacionadas às funções que as instituições desempenham ou são cobradas a desempenhar. Leite (1998) elaborou um quadro que sintetiza os principais formatos de avaliação (PAIUB e ENC) inscritos nas tendências aqui mencionadas.

**Quadro 1 – Principais Características das Tendências: Democrática e Técnico-Burocrático.**

Continua.

Formatos Avaliativos	Unidades de Análise	Metodologia		Resultados
		Procedimento	Instrumento	
PAIUB (1993)	* Cursos de Graduação; * Instituição (ensino, pesquisa, extensão, gestão e infraestrutura).	* Avaliação Interna com diagnóstico e auto-avaliação; * Avaliação Externa e Reavaliação.	* Questionários; * Indicadores quantitativos e qualitativos; * Fichas – roteiro e outras, a critério da IES.	* Relatório de Avaliação Interna (pela comunidade); * Relatório da Avaliação Externa (acadêmicos, empregadores e profissionais); * Estudos específicos (evasão, nível socioeconômico, dos alunos e outros); * Seminários e discussão na comunidade acadêmica; * Auto-definição de metas e divulgação na Internet e na imprensa, a critério das IES.



ENC (1995)	* Conhecimento profissional dos alunos; e * Cursos de graduação (condição de oferta).	Diagnóstico	* Prova escrita nacional por profissão; e * Indicadores quantitativos.	* Conceitos e classificação das Instituições pelo desempenho dos alunos e pelos indicadores: Conceito: A (12%), B (18%), C (40%), D (18%) e E (12%); * Divulgação na Imprensa.
---------------	--	-------------	---	---

Fonte: LEITE, 1998.

Ao se analisar a proposta de avaliação presente nas duas tendências, verifica-se que possuem características distintas, no que diz respeito à constituição dos sujeitos, do objeto, objetivos e quanto aos fins, critérios e instrumentos de avaliação. No entanto, cabe ressaltar que ambas têm em comum o princípio da avaliação, enquanto um instrumento essencial para o aperfeiçoamento acadêmico, melhoria da gestão e qualidade do trabalho universitário. Dessa forma, é possível perceber que a avaliação constituiu-se no Brasil como uma ação efetiva na construção e/ou implementação de políticas públicas destinadas a promover a qualidade das instituições de ensino superior.

Ao observarmos o cenário atual identifica-se a emergência de uma terceira tendência em avaliação, que incorpora características e princípios das duas tendências anteriormente mencionadas. Esta tendência é exemplificada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)<sup>10</sup> implementado e regulamentado por meio da Lei n.º 10.861/04, que constitui-se como um modelo de avaliação misto. Isso porque procura combinar a participação das instituições de ensino superior – princípio presente na tendência democrática – com a ação reguladora do Estado – princípio presente na tendência técnico-burocrática. Conforme consta no documento oficial do SINAES, “Estado e comunidade educativa, cada qual com suas especificidades, têm responsabilidades quanto à regulação e à avaliação propriamente dita” (BRASIL, 2003, 85).

Nesse sentido, é possível perceber que o SINAES procura articular as funções de avaliação e regulação, especificando claramente em sua proposta qual é a função e objetivo de cada uma. O modelo de avaliação desenvolvido no país reflete a política social- educacional- econômica vigente no momento.

O SINAES caracteriza-se como uma terceira tendência de avaliação, por apresentar em sua proposta uma distinção entre os processos de regulação e

<sup>10</sup> Características e princípios que norteiam a concepção do SINAES serão abordados posteriormente no presente trabalho.

---

avaliação. Considera-se que cada um precisa ser claramente definido, pois a ação regulatória deve ser desenvolvida por meio de normas e regras atinentes às instituições públicas e privadas de educação superior.

Ao analisar as políticas de avaliação desenvolvidas em período recente, verifica-se que as mesmas tinham como função central o processo de regulação, entendida como controle e verificação do rendimento dos cursos de graduação. Considera-se necessário na atual proposta um processo de reorientação da política regulatória da educação superior, visando adquirir uma visão mais abrangente focalizando a instituição como um todo.

O SINAES define-se como um modelo de avaliação da educação superior mais complexo e amplo, buscando estabelecer uma relação dialógica com as instituições de ensino superior, visando construir um processo que efetivamente apóie a melhoria da qualidade da educação superior. Há uma preocupação em estabelecer uma relação entre os processos de avaliação e regulação, entendendo que a primeira deve orientar e subsidiar a segunda. Em outras palavras, a avaliação formará a base para o desenvolvimento de políticas educacionais e de ações correspondentes ao processo de regulação do sistema.

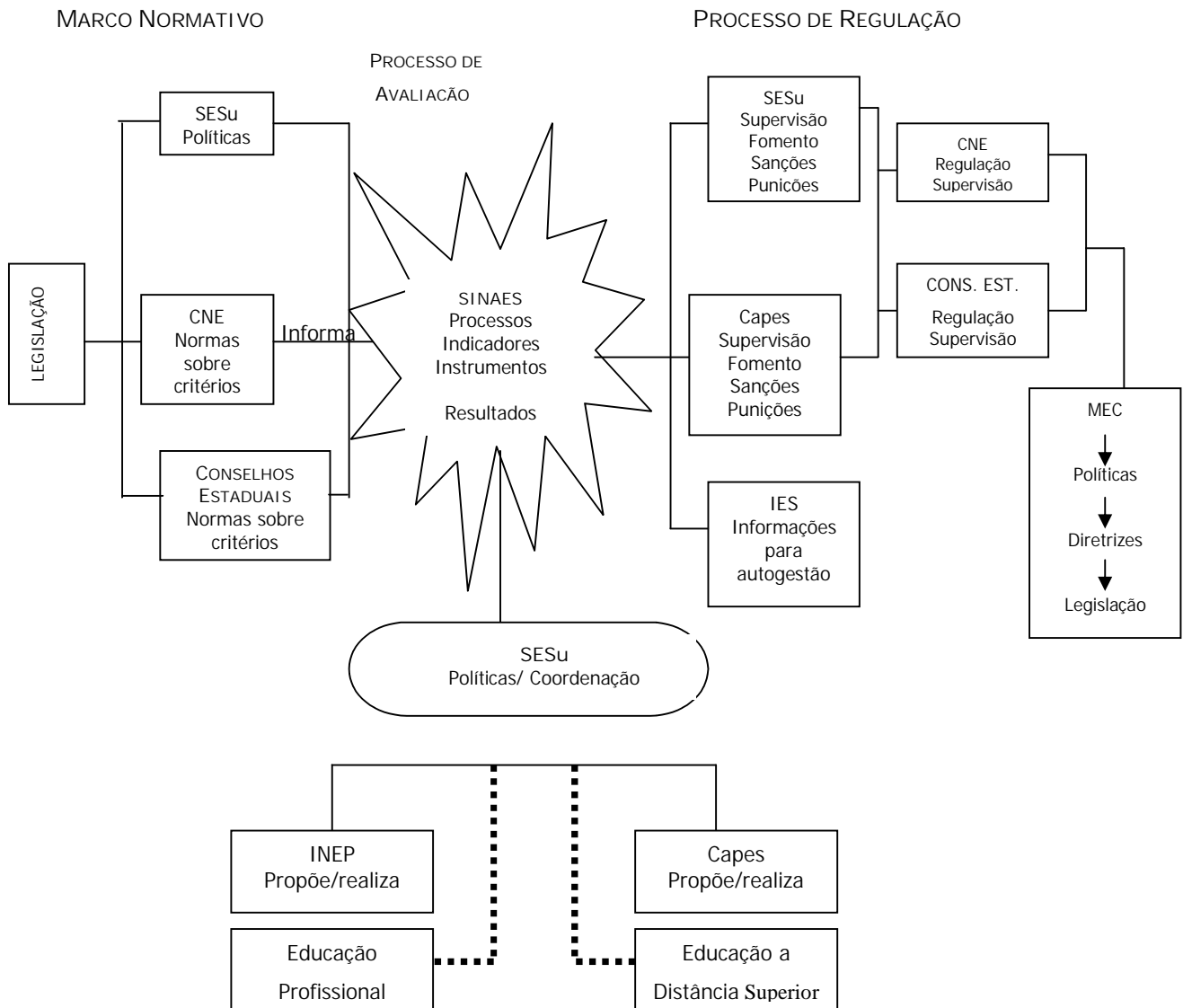
Nesse sentido, visando estabelecer uma relação entre os processos de avaliação e regulação o MEC instituiu o Decreto n.º 5773, de 09 de maio de 2006. Este foi instituído com o objetivo de redimensionar o marco legal do processo de regulação e supervisão da educação superior. Conforme regulamenta o Decreto n.º 5.773/06, “a avaliação realizada pelo SINAES constituirá referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade” (§3º, Art. 1º, Decreto n.º 5.773/06).

É oportuno mencionar que o Decreto apresenta um capítulo referente à avaliação, salientando que a mesma ocorrerá no âmbito do SINAES respeitando a legislação vigente. Esse capítulo define as normas e regras sobre o credenciamento, credenciamento e renovação de conhecimento.

Observa-se que na atual gestão do MEC os processos de avaliação e regulação são imprescindíveis para a organização das instituições de ensino superior, já que o primeiro significa um momento para as instituições estarem repensando a sua função e contribuição ao desenvolvimento da sociedade. O segundo por sua vez é uma ação inerente ao órgão gestor de acompanhar o sistema de ensino, visando planejar e garantir a qualidade da educação superior.

Assim, o SINAES configura-se como um importante mecanismo no desenvolvimento dessa articulação entre os processos de avaliação e regulação. Considera-se importante na atual política introduzida pelo MEC superar a concepção e a política de regulação como mera função burocrática e legalista, construindo uma nova lógica em que a regulação não se esgote em si mesma. E, principalmente articulada com a avaliação educativa propriamente dita, seja também uma prática formativa e construtiva. O esquema<sup>11</sup> abaixo representa de uma maneira simplificada as relações propostas entre o marco normativo, o processo de avaliação e o processo de regulação defendido pelo SINAES:

**Figura 1:** Relações propostas entre o marco normativo, o processo de avaliação e o processo de regulação.



<sup>11</sup> O esquema foi retirado do documento básico do SINAES (2003).

---

Analisando o esquema é possível perceber que se representa de forma simplificada a relação entre o processo regulatório e de avaliação propostas pela atual gestão do Ministério da Educação. À esquerda estão situados os principais atores e instrumentos de produção normativa, que se deriva da legislação; ao centro do esquema, está o SINAES, destacando-se os seus atores e funções, do qual se derivam informações e pareceres para o processo de regulação e para auto-gestão da instituição. Devido ao atual marco legal, as funções regulatórias são exercidas em primeira instância pela Secretaria de Educação Superior (SESu) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio de seus instrumentos de supervisão, de fomento e de sanções (BRASIL, 2003).

Assim, compreende-se que a ação regulatória desenvolvida no SINAES deverá ser orientada por meios de regras de entrada, regras de permanência e regras de saída, proporcionando uma ampliação da ação regulatória da educação superior brasileira.

Tendo em vista os aspectos abordados sobre a configuração do SINAES como uma terceira tendência de avaliação, verifica-se que visando alcançar uma visão mais ampla da instituição introduziram-se vários instrumentos avaliativos articulados com a proposta de avaliação dinâmica do sistema. Apresenta uma concepção de avaliação como um sistema dinâmico, visando implementar medidas e/ou ações que contribuam para a melhoria da qualidade das instituições de ensino superior. Os instrumentos de avaliação que compõem o SINAES serão tratados com maior detalhe posteriormente no estudo, uma vez que o objeto de pesquisa do presente estudo refere-se há um dos instrumentos de avaliação recentemente introduzidos com o atual modelo, isto é, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

---

## CAPÍTULO 2

### AValiação DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL (DO PAIUB AO SINAES)

#### 2.1 – INTRODUÇÃO

Em consonância com o contexto político e econômico do cenário internacional a organização no Brasil também sofreu profundas transformações constituindo-se como “Estado Avaliador”. A avaliação vai configurar-se como uma importante prática, em meados da década de 1990, no processo de reforma da educação brasileira. Nesse sentido, estudiosos do tema denomina a década de 1990 como a “década da avaliação”, uma vez que foram desenvolvidos modelos de avaliação para os vários níveis do sistema de ensino, como por exemplo: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Cursos (ENC) e a Avaliação das Condições de Oferta (ACO). Gouveia et al (2005) salientam que nesse período aprofundam-se as disputas em torno de diferentes concepções de avaliação.

No que diz respeito ao desenvolvimento da avaliação da educação superior no Brasil, torna-se necessário resgatar um pouco da evolução da sua história no país. O debate em torno da avaliação educação superior iniciou-se de forma mais sistemática na década de 1980. Conforme salientam Gouveia et al (2005), tal discussão foi introduzida no âmbito científico e acadêmico, com a finalidade de buscar um entendimento e uma crítica dos padrões<sup>12</sup> de qualidade da educação no país.

O Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU 1983 - 86) constituiu-se como um marco na trajetória da avaliação da educação superior. Cunha (1997) afirma que esse programa foi concebido como um mecanismo para demonstrar à comunidade acadêmica em que medida a reforma universitária instaurada com a Lei

---

<sup>12</sup> O entendimento do que seriam esses padrões devem ser compreendidos dentro do contexto político do período, isto é, nos marcos da globalização, que apresenta a idéia de desregulamentação contraposta à idéia de intervenção estatal (GOUVEIA et al, 2005).

n.º 5.540/68 realmente se efetivou, quais vantagens alcançadas e quais os problemas enfrentados pelos cursos de graduação.

O PARU foi desenvolvido em junho de 1983, por iniciativa do Conselho Federal de Educação (CFE), tendo como um de seus objetivos,

Promover uma reflexão sobre a prática desenvolvida nas universidades, permitindo que outros setores sociais, externos às instituições de ensino superior expressassem suas sugestões, demandas e expectativas quanto às funções sociais e políticas das Instituições Ensino Superior (IES) (MENEGHEL e LAMAR, 2001, 42).

Essa proposta se organizou em torno de dois grandes temas: a gestão das instituições de educação superior e a produção e disseminação do conhecimento. No entanto, devido a disputas internas no MEC, sobre a responsabilidade de realizar a avaliação proposta pela Reforma Universitária, esta iniciativa foi desativada após um ano de sua implementação.

Em 1985, foi criada a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, a qual apresentou ao MEC um relatório intitulado “Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira”. Gouveia et al (2005), esclarecem que embora essa comissão não tivesse como finalidade avaliar o sistema de educação, não deixou de se referir ao assunto, indicando em seu relatório a necessidade do então CFE “estabelecer mecanismos de avaliação permanente do sistema brasileiro de educação, com apoio de comissões ad hoc de especialistas por ele designados” (BRASIL, 1985, 50).

Para esta Comissão a avaliação deveria ter um caráter explicitamente regulatório constituindo-se em um “mecanismo de controle institucional tanto interno quanto externo, com vistas à apreensão do mérito das instituições de ensino superior (IES) por meio do desempenho dos seus agentes” (GOUVEIA et al, 2005, 107).

A partir da publicação do relatório pela comissão foi criado no MEC o Grupo Executivo de Reforma da Educação Superior (GERES), por meio da Portaria n.º 100, de 06 de fevereiro de 1986, e instalado pela Portaria n.º 170, de 3 de março de 1986. Este grupo recuperou o relatório apresentado anteriormente pela Comissão para a elaboração de sua proposta<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Maiores informações sobre o documento elaborado pelo GERES recomenda-se à obra dos autores: Barreyro e Rothen (2008).

Em linhas gerais, no que diz respeito à avaliação da educação superior na visão do GERES, ela teria como função primordial controlar a qualidade do desempenho da educação superior, especialmente, as instituições públicas. Cunha (1997), Dias Sobrinho (2002), Barreyro e Rothen (2008) salientam a repercussão do trabalho do GERES para a estruturação da política de educação superior efetivada posteriormente por meio da Lei n.º 9131/95<sup>14</sup>.

Ainda na década de 80, foram desenvolvidas experiências por algumas instituições públicas, em especial na Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade de São Paulo (USP), sendo importante destacar que as duas primeiras buscaram diferentes procedimentos de avaliação para seus cursos de graduação. No caso da USP, por sua vez, foi na gestão do Reitor José Goldemberg (1985-1989) que o processo de avaliação da universidade foi desenvolvido, dentro de uma lógica produtiva, pois se propunha a avaliar a produção de seus professores. Dessa forma, a Reitoria da USP decidiu reunir informações sobre a atividade dos departamentos e unidades, recolhendo dados e informações sobre a produção dos docentes. Segundo afirma Paula,

Os critérios utilizados para avaliar a produção docente, além de meramente quantitativos, contemplavam basicamente a produção publicada, não levando em conta as demais atividades docentes, tais como aulas ministradas nos cursos de graduação e pós-graduação, orientação de alunos, atividades de extensão universitária, etc. Além disto, os critérios de “produtividade” adotados pela Reitoria da USP não levavam em consideração, também, as especificidades das diversas áreas do conhecimento. Neste sentido, desconsiderou-se que existem áreas em que se publica mais num curto prazo de tempo, como medicina, agricultura e tecnológicas, enquanto em outras, como matemática e humanidades, os trabalhos têm um longo período de maturação, e as facilidades de publicação, em especial em revistas internacionais, são mais escassas do que nas demais áreas (PAULA, 2008, 8).

O processo de avaliação da USP atingiu seu ápice com a divulgação na imprensa de uma lista dos denominados “improdutivos”, tornando a avaliação, sinônimo de punição e de “execração pública” (LEITE, 1998). Esse processo de avaliação desenvolvido na Universidade de São Paulo significou um retrocesso, no que diz respeito às iniciativas de avaliação que estavam começando no cenário

---

<sup>14</sup> A Lei n.º 9131/95 será abordada com maior ênfase posteriormente.

---

nacional, pois gerou o temor e a desconfiança de que procedimentos semelhantes viessem a ser utilizados em outras instituições.

Apesar dos efeitos negativos da divulgação da Lista dos Improdutivos na Folha de São Paulo, cabe mencionar que houve um aspecto positivo decorrente da referida publicação que foi o fato dos docentes condenarem o procedimento adotado e cobrarem a adoção de processos adequados de avaliação da universidade. Todos concordavam que a universidade necessitava ser avaliada e que os professores de alguma forma precisariam prestar contas à sociedade dos trabalhos que desenvolvem, no entanto a avaliação deveria ser desenvolvida utilizando processos mais adequados a fim de alcançar os objetivos propostos. A discussão realizada nesse período demonstra a importância e atualidade do tema avaliação da educação superior no cenário brasileiro.

No início da década de 90, foi elaborado o Plano Setorial de Educação 1991-1995, que como observa Cunha (1997) definia em seu preâmbulo que a legitimação da autonomia universitária dependeria do desempenho das instituições. Houve uma reação generalizada por parte das universidades a esta definição de autonomia associada ao desempenho, pois esta apresentava um caráter impositivo e regulador.

Além disso, o Plano propunha também “a desregulamentação” do funcionamento das universidades federais, abrindo a possibilidade de cada uma delas fixarem o salário dos professores e realizarem concursos para a admissão e promoção de pessoal conforme suas necessidades. Os gastos públicos eram considerados extremamente altos, defendendo-se que era essencial levar em conta aspectos como eficiência e efetividade. Nesse período o Banco Mundial apresentou um relatório ao governo brasileiro, em que afirmava que as principais necessidades do Brasil em termos educacionais estavam no ensino primário e secundário, definindo algumas recomendações para a educação superior, tais como,

As IES federais deveriam ter maior autonomia para gerir seus próprios orçamentos, contratar e demitir pessoal; o Conselho Federal de Educação deveria tornar-se uma agência de efetivo controle do crescimento do ensino superior, assumindo novas tarefas, inclusive a de alocação de recursos para as IES federais e a elaboração de normas visando aumentar o custo-efetividade e a responsabilidade dessas instituições; (...) as IES federais deveriam cobrar taxas como meio de aumentar a eficiência e a equidade (BANCO MUNDIAL, Apud CUNHA, 1997, 27).



Ao se analisar as recomendações realizadas pelo Banco Mundial para a educação superior, são verificadas a preocupação e intenção de tornar as instituições públicas mais eficientes. Nesse contexto atribui-se à avaliação um sentido de verificação de resultados e desempenho das IES, visando garantir a eficácia institucional e oferecer à sociedade informações sobre o desempenho das instituições.

Assim, percebemos que o processo de implementação das propostas de avaliação no Brasil sofreu influências diretas do contexto político e econômico internacional. Atualmente, a adoção de sistemas oficiais de controle de qualidade define-se como uma das principais tendências da educação superior, constituindo-se como uma atividade necessária ao processo de administração do ensino e inerente à sociedade democrática. Nesse sentido, a avaliação institucional apresenta-se como uma estratégia importante que visa a identificar e a promover a qualidade das instituições de ensino superior. Conforme afirma Trigueiro,

“(...) considera-se a avaliação institucional um poderoso instrumento da gestão universitária contemporânea, propiciando a melhoria do seu processo decisório interno e da qualidade da instituição como um todo” (TRIGUEIRO, 1999, 37).

## 2.2 - PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (PAIUB)

O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) foi criado em dezembro de 1993, por meio do lançamento de um documento básico da Coordenadoria Geral de Análise e Avaliação Institucional da Secretaria de Educação Superior (SESU) e da Comissão<sup>15</sup> Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras.

Sobre a Comissão Nacional de Avaliação é recomendado no Documento Básico do PAIUB que,

---

<sup>15</sup> Era composta por representantes da Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais, a Associação Nacional de Universidades Particulares, a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas, a Associação de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior, o Fórum dos Pró-Reitores de Graduação e outros fóruns do mesmo nível.

---

Tal comissão deve ter composição diversificada, de forma a garantir a indissociabilidade da ação da Universidade, contemplando, preservada a deliberação de suas instâncias superiores, a participação dos segmentos acadêmicos, de especialistas e de setores profissionais e sociais (...) (PAIUB, 1993, 9).

Nesse período o MEC estabeleceu uma relação de confiança com as universidades, exercendo papel de articulador, negociador, viabilizador e financiador do Programa. Ambos pretendiam desfazer as marcas negativas, já mencionadas, deixadas pelo processo de avaliação da Universidade de São Paulo, com caráter punitivo. A parceria realizada entre o MEC - gestão Murilo Hingel – e as instituições de ensino superior representava o reconhecimento consensual de que a avaliação era um instrumento necessário para “elevar a qualidade das instituições acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão) e também que o processo e procedimentos avaliativos deveriam ser conduzidos pelas próprias instituições de ensino superior” (GOMES, 2001, 22).

Uma das principais marcas do PAIUB residia no fato de sua construção ter ocorrido de forma coletiva e participativa, estimulando a adesão voluntária das instituições e a não vinculação da avaliação ao financiamento. Seu grande mérito está na busca de uma nova cultura de avaliação, incentivando, conforme afirmam Catani e Oliveira (2000), a discussão coletiva sobre a universidade e sua missão.

O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) considera a avaliação numa perspectiva institucional, uma vez que prioriza na universidade, os vários aspectos indissociáveis das suas múltiplas atividades. A avaliação institucional proposta pelo programa apresenta em sua concepção a necessidade de pensar a universidade enquanto uma instituição globalizada. Conforme Dias Sobrinho (1996) esta avaliação, assenta-se sobre dois pilares:

1º) Busca olhar seu objeto, neste caso a Universidade, de forma compreensiva e crítica, na plenitude de suas estruturas e relações. Assim, todos os elementos da vida universitária devem fazer parte do processo de avaliação (ensino, pesquisa, extensão, laboratórios, bibliotecas, corpo técnico-administrativo, etc).

2º) Também é institucional no sentido em que os sujeitos (professores, alunos, funcionários e outros) constroem o processo e participam ativamente dele, segundo critérios, objetivos e procedimentos públicos da comunidade universitária.

---

Baseando a avaliação nos pilares ressaltados anteriormente, busca-se promover o respeito à identidade de cada instituição participante do programa, considerando segundo Sant'Anna e Veras,

O momento em que se encontra sua história, sua vocação, sua qualificação, seu estágio de desenvolvimento, ou seja, trata-se de uma avaliação da realidade a partir de parâmetros de julgamentos derivados dos objetivos que orientam a instituição (SANT'ANNA e VERAS, 1997, 54).

O PAIUB reorientou a discussão sobre avaliação institucional no Brasil, por ter sido fruto de um amplo processo de participação dos principais interessados no processo, isto é, as universidades, demonstrando o tipo de avaliação que elas pretendiam realizar e que realizaram segundo suas concepções, histórias, condições e projetos. Além disso, fica evidente que esse programa não visava apenas aferir resultados, como se a qualidade fosse algo para se medir e quantificar. A necessidade da busca pela qualidade é entendida no PAIUB como um processo decisivo para que a instituição melhore como um todo. Palharini afirma que,

O núcleo central da proposta estabelece que a avaliação seja um processo descentralizado, participativo, aberto, criativo, voltado para uma reflexão crítica e para a redefinição de grandes objetivos acadêmicos, que contemple informações quantitativas e qualitativas, sem caráter punitivo ou de premiação (PALHARINI, 2001, 18).

O PAIUB ressalta a necessidade de que a avaliação incorpore em seu processo tanto os aspectos quantitativos como os qualitativos. Isso porque, as duas dimensões permitem uma visão mais abrangente e diferenciada das características que permeiam as instituições. Segundo consta no Documento Básico,

A avaliação significa um balanço e um processo de identificação de rumos e valores diferentes. Seu traço distintivo é a preocupação com a qualidade, tornando-se um processo contínuo e aberto, mediante o qual todos os setores da Universidade e as pessoas que os compõem participem do repensar objetivos, modos de atuação e resultados de sua atividade, em busca da melhoria da instituição como um todo. Ao lado de indicadores clássicos, de ordem quantitativa, a avaliação institucional implica dimensões qualitativas, inclusive aquelas vinculadas ao projeto acadêmico (PAIUB, 1993, 4).

Dessa forma, os princípios que nortearam a concepção de avaliação presente no PAIUB são: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não-premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade. A fim de proporcionar uma melhor compreensão sobre a concepção dessa proposta, serão explicitadas<sup>16</sup> as principais características desses princípios.

O princípio da globalidade expressa a noção de que é necessário avaliar a instituição em toda sua complexidade, não apenas em uma das suas atividades. Assim, todos os elementos que compõem a vida universitária devem fazer parte da avaliação, para que a mesma seja o mais completa possível.

A comparabilidade compreende a busca de uniformidade básica de metodologia e indicadores, que possibilite um linguajar comum dentro da universidade e entre as universidades. Essa comparação não teve por objetivo promover o ranqueamento das instituições, mas sim definir um índice maior ou menor que permita conhecer as causas efetivas do problema, a fim de planejar adequadamente as ações a serem desenvolvidas tanto no nível de curso e de instituição, quanto no nível de sistema universitário nacional.

O princípio do respeito à identidade institucional deve acompanhar a comparabilidade, uma vez que é essencial contemplar as características específicas das instituições e compreendê-las no contexto amplo das diferenças existentes no país. Como as instituições de ensino são muito diferentes na sua natureza, nas suas pretensões, na sua qualificação, etc., é fundamental levar essas características em conta, pois influenciam o processo de avaliação.

O princípio da não-punição ou premiação é muito valorizado nessa proposta, porque a avaliação é entendida como um instrumento auxiliar na formulação de políticas, medidas e ações destinadas a atenderem às necessidades específicas de cada instituição. A proposta do PAIUB reforça esse princípio ao estabelecer a adesão voluntária e a legitimidade como aspectos fundamentais para o desenvolvimento da avaliação, uma vez que uma depende da outra. Nesse sentido, o objetivo do PAIUB é vencer convencendo, e não impondo sua proposta às instituições.

A continuidade é um aspecto que permite a comparabilidade dos dados em vários momentos. O PAIUB tinha por objetivo desenvolver uma avaliação contínua,

---

<sup>16</sup> Essa análise é baseada em Ristoff (1995).

---

entendida como aquela que promoveria um constante aperfeiçoamento das IES, estimulando os momentos de reflexão e análise sobre as atividades desenvolvidas na instituição. Segundo afirma Palharini,

Desses princípios derivam-se as características principais do programa: o caráter institucional, a globalidade, a participação dos diferentes segmentos que compõem a universidade, a avaliação interna, externa e a reavaliação, a continuidade, a sistematização e a legitimidade política e técnica do processo (PALHARINI, 2001, 17).

A proposta do PAIUB prioriza a busca de uma linguagem comum para todas as universidades brasileiras, isto é, uma proposta que proporcione um momento de reflexão para que elas repensem as suas atividades. Segundo consta no Documento Básico do PAIUB (1993),

O processo de avaliação deve ser contínuo e sistemático, para promover permanente aperfeiçoamento, reflexão constante e redefinição dos objetivos e das prioridades científicas e sociais da instituição acadêmica. (...) deve prestar-se para 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 (PAIUB, 1993, 6).

A avaliação pautada nos princípios anteriores não significa que todos os conflitos, dúvidas e características no cotidiano acadêmico vão ser resolvidos, mas “ao contrário, deve contribuir para revelar, preservar e estimular a pluralidade constitutiva da instituição acadêmica.” (PAIUB, 1993, 04). O programa tem o seguinte objetivo geral,

A avaliação de desempenho da Universidade Brasileira é uma forma de rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sócio-político da instituição, promovendo a permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades desenvolvidas. A utilização eficiente, ética e relevante dos recursos humanos e materiais da universidade traduzida em compromissos científicos e sociais, assegura a qualidade e a importância dos seus produtos e a sua legitimação junto à sociedade (PAIUB, 1993, 5).

A partir deste objetivo geral são delimitados cinco objetivos específicos, que visam a cumprir o que está disposto no programa. São os seguintes:

1) Impulsionar um processo criativo de autocrítica da instituição, como evidência da vontade política de auto-avaliar-se 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 inter-relacionam 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 permita 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 formulação de projetos pedagógicos e institucionais socialmente legitimados e relevantes”(PAIUB, 1993, 5).

Tendo em vista os aspectos ressaltados a respeito desse programa é possível perceber que sua busca pela melhoria da qualidade é uma tarefa contínua, que deve estar relacionada ao processo de planejamento da instituição. Isso porque, a educação é entendida como um bem público, cujos resultados influenciam a sociedade como um todo. Deve, por isso, ser “avaliada em termos da eficácia social de suas atividades, bem como em termos da eficiência de seu funcionamento” (PAIUB, 1993, 4). Segundo afirmam Silva e Lourenço,

A concepção de qualidade perseguida pelas universidades pressupõe a ultrapassagem de uma instituição informadora, constituindo-se em instituição formadora, em que a qualidade é identificada com a capacidade de pensar criticamente na busca do aperfeiçoamento institucional. (...) A qualidade da educação é concernida pela qualidade social, em que a universidade, através do exercício da crítica, possa buscar a resolução dos problemas da sociedade (SILVA e LOURENÇO, 1998, 71).

## 2.3 - EXAME NACIONAL DE CURSOS (ENC): CARACTERÍSTICAS E PRINCÍPIOS QUE NORTEIAM SUA PROPOSTA

O Exame Nacional de Cursos foi criado pela Lei n.º 9131/95 e assim denominado pela Portaria Ministerial n.º 246/96, tendo sido aplicado no ano de 1996 nos cursos de Direito, Administração e Engenharia Civil. A previsão era de que a cada ano mais cursos fossem introduzidos no processo.

A Lei n.º 9131/95, regulamentou a realização de um exame geral obrigatório, a fim de fornecer à população uma educação de qualidade. Diante disso está disposto na referida lei que,

Art.3º - Com vistas ao disposto na letra "c" da Lei 4024, de 1961, com a redação dada pela presente Lei, o Ministério da Educação e do Desporto fará realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão (Artigo 3º, Lei n.º 9131/95).

O Exame Nacional de Cursos foi constituído como um instrumento para aferir conhecimentos e competências adquiridas pelos graduandos. Porém, seu objetivo não era avaliar o desempenho acadêmico dos estudantes propriamente, mas, através deles, o ensino das instituições de educação superior.

A fim de legitimar o Exame Nacional de Cursos o governo lançou mão de várias táticas, dentre elas destacam-se: estímulo à competitividade entre as universidades, credenciamento das instituições de ensino superior condicionadas pelos resultados obtidos no exame, utilização de marketing e propaganda na mídia para convencer a opinião pública de que o mesmo era um importante instrumento para a melhoria da qualidade do ensino, etc. Dias Sobrinho afirma que, "trata-se de um instrumento regulador que faz parte de um universo mais amplo de regulação ou de estabelecimento de regras de jogo de validade nacional" (DIAS SOBRINHO, 1999, 40).

Catani e Oliveira (2000) afirmam que a regulamentação da Lei n.º 9131/ 95 sinalizou o caminho que as políticas para esse nível de ensino iriam tomar. Isso porque as principais características introduzidas com o Exame Nacional de Cursos

---

foi uma série de avaliações e de mecanismos de controle que objetivaram aferir a qualidade e a eficiência na área.

O processo de formulação e implementação do Exame Nacional de Cursos, também conhecido como Provão, foi completamente diferente do praticado no PAUIB, isso porque não houve consulta e nem diálogo por parte do governo com as universidades, com a Comissão Nacional de Avaliação, etc. A proposta foi imposta de fora para dentro, sem levar em conta a diversidade e amplitude que são próprios das universidades.

É justamente nesse aspecto que reside uma das muitas críticas vinculadas ao Provão, pois as provas são constituídas de questões genéricas, que pretendem aferir o domínio dos conteúdos inseridos nos programas dos cursos, estabelecendo conteúdos mínimos que são facilmente observáveis e que podem ser medidos através de instrumentos objetivos. Segundo Chaves,

Ao invés de avaliar, o Provão se propõe a classificá-las através de um mecanismo precário: uma única prova escrita para todo o Brasil, desconsiderando totalmente as diferenças regionais, e a realidade específica de cada curso ou instituição, transferindo unicamente para o aluno a responsabilidade sobre a qualidade do ensino superior (CHAVES, 2002, 112).

A concepção de qualidade implícita na proposta refere-se aos resultados que são de fácil visualização, pois se valoriza o produto em detrimento do processo. Dias Sobrinho (1999), afirma que um dos grandes problemas desses procedimentos avaliativos, é que eles, requerendo informações simples e rápidas, se atêm quase exclusivamente aos produtos ou resultados, e limitam-se a medir aquilo que é facilmente quantificável e observável.

O Provão configura-se como um instrumento de medição de resultados, “legitimadores do controle através do qual o governo tenta homogeneizar as universidades” (CHAVES, 2002, 112). A autora afirma também que a concepção de avaliação presente no Provão é baseada na medição quantitativa e no sistema de hierarquização das instituições. Assim, os resultados são divulgados anualmente pelo MEC, mas o que tem prevalecido é a classificação das instituições de ensino superior, isto é, o ranqueamento de acordo com os critérios estabelecidos, que possui como “parâmetro a média geral de cada curso avaliado e o desvio padrão calculado a partir das notas de cada curso” (CHAVES, 2002, 112). A participação no



Exame Nacional de Cursos foi tornada obrigatória para o aluno obter o seu diploma de conclusão da graduação, mas a Lei garantia que as notas não serão registradas no histórico escolar (§3º, Art. 3º, Lei n.º 9131/95).

O Exame Nacional de Cursos representou um novo estilo de fazer/gerir políticas do Ministério da Educação, constituído como um importante instrumento para fortalecer e modernizar suas funções de controle, monitoramento e coordenação. Inscreve-se como um procedimento avaliativo dotado de forte apelo do mercado, valorizando a competitividade, a eficiência e a técnica. Segundo Dias Sobrinho,

O PROVÃO garantiu sua sustentação política basicamente no terreno governamental e seus arredores. Essa sustentação foi assegurada pela então forte aliança entre o Executivo e setores dominantes do Legislativo e contou com grande apoio dos meios de comunicação e de formação da opinião pública, obedecendo ao princípio vigente de que a regulação é fundamental para o exercício da governança (DIAS SOBRINHO, 1999, 40).

A fim de complementar o Programa de Avaliação dos Cursos de Graduação, o MEC instituiu por meio do Decreto nº. 2026, de 10 de outubro de 1996 a avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação, que consiste em verificar,

- a) a organização didático-pedagógica;
- b) a adequação das instalações físicas em geral;
- c) a adequação das instalações especiais, tais como laboratórios, oficinas e outros ambientes indispensáveis à execução do currículo;
- d) a qualificação do corpo docente (titulação, regime de trabalho, planos de cargo e salários, produtividade científica, experiência profissional, relação professor/aluno);
- e) as bibliotecas, com atenção para o acervo bibliográfico, inclusive livros e periódicos, regime de funcionamento, modernização dos serviços e adequação ambiental (Art. 6º, Decreto n.º 2026/96).

A Avaliação das Condições de Oferta teve início em 1997, sendo que Comissões de Especialistas foram designadas para avaliar os cursos que já haviam se submetido ao Exame Nacional de Cursos. Através dos resultados dos dois métodos de avaliação, definia-se a classificação ou ranqueamento das instituições. O PROVÃO e a Avaliação das Condições de Oferta configuravam-se como instrumentos de medição quantitativa de resultados, legitimadores do controle

---

através do qual o governo tenta homogeneizar as universidades. Segundo afirma Chaves,

O Exame Nacional de Cursos (PROVÃO) e a Análise das Condições de Oferta (ACO) constituem-se em mecanismos de avaliação do ensino superior, impostos pelo governo federal que integram a política educacional e cumpre importante papel na perspectiva de legitimação do projeto capitalista global. Esses mecanismos são parte de uma política maior de reforma do sistema educacional que vem sendo implementada de forma fragmentada, através de diferentes instrumentos normativos que, no seu conjunto, constituem a política do governo FHC para a educação brasileira (CHAVES, 2002, 108).

Sem dúvida, o PROVÃO se constituiu como um instrumento de controle e de definição de políticas que estimularam a expansão competitiva do ensino superior. Por esses e outros motivos a proposta foi objeto de inúmeras críticas e resistências por parte dos representantes das universidades e de estudantes que não concordaram com os princípios e a forma como ele foi organizado e implementado.

Dentre as críticas feitas pela comunidade acadêmica ao exame destacam-se: sua condição de exame geral desarticulado de um conjunto integrado de avaliações com princípios, objetivos, agentes e ações claramente definidas; a sua racionalidade muito mais mercadológica e reguladora do que acadêmica e pedagógica; desconsideração do perfil acadêmico do alunado que ingressa em uma IES; inviabilidade de realizar uma análise sobre o valor agregado pela instituição aos conhecimentos e habilidades dos seus estudantes, sendo difícil determinar a capacidade institucional de oferecer boa formação aos seus alunos; ausência de comparabilidade entre as provas ao longo do tempo, o que compromete seriamente a capacidade de avaliar os êxitos, insucessos e perspectivas dos cursos.

Incluem-se também os sucessivos boicotes por parte dos estudantes e a falta de critério para lidar com provas entregue em branco; a constatação de que os conceitos divulgados à população, supostamente indicativos de qualidade, não expressam a real qualidade dos cursos, gerando desinformação e desorientação do grande público; divulgação dos resultados do ENC desvinculados de outros processos avaliativos, atribuindo a ele centralidade no sistema de avaliação e autoridade exclusiva ao comunicar ao público a suposta qualidade dos cursos; adoção de políticas de premiação e punição de instituições com base em conceitos

---

gerados por um instrumento e por uma metodologia deficiente e, portanto, incapazes de expressar com confiabilidade a qualidade dos cursos.

As críticas estendem-se também ao fato do PROVÃO não ser considerado uma avaliação plena, pois privilegiava apenas os resultados obtidos no exame, sem considerar o processo. O ENC distancia-se dos processos verdadeiramente avaliativos uma vez que a sua proposta, pelas limitações que lhe são próprias, não pode ser considerada como um processo sistemático de identificação do mérito e do valor dos cursos de graduação – questão fundamental à apreciação da qualidade acadêmica de um curso ou instituição (BRASIL, 2003). Cabe mencionar que apesar de todas as críticas realizadas ao exame, o mesmo teve como aspecto positivo o fato de estimular no Brasil a discussão em torno da importância da avaliação da educação superior e exigir das instituições de ensino superior alguns itens, como por exemplo, a titulação dos professores.

O Exame Nacional de Cursos foi aplicado aos estudantes no período de 1996 a 2003, abrangendo cursos de graduação de 26 áreas. No ano de 2003 iniciou-se um debate em torno das políticas de avaliação da educação superior, considerando necessária a adoção de ações e/ou medidas que reformulassem e reorientassem as práticas desenvolvidas naquele momento.

#### 2.4 – SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES)

Em 2003 foi designada por meio das Portarias MEC/ SESu n.º 11, de 28 de abril de 2003 e n.º 19, de 27 de maio de 2003, a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos de avaliação da educação superior (BRASIL, 2003). A CEA foi composta por representantes da SESu, do INEP e de 11 especialistas ligados à universidades públicas e privadas.

A CEA contextualizou o seu trabalho numa visão abrangente de avaliação, considerando fundamental que os conceitos de integração e participação fizessem parte da proposta. Isso porque se considerava esses conceitos como essenciais para a construção de um sistema de avaliação,

---

Capaz de aprofundar os compromissos e responsabilidades sociais das instituições, bem como promover valores democráticos, o respeito à diversidade, a busca de autonomia e a afirmação de identidades (BRASIL, 2003, 81).

Nesse sentido, a CEA em setembro de 2003 publicou o documento intitulado “SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira”, que apresentava os resultados do debate realizado pela Comissão. Considerava-se que a implementação do sistema de avaliação, deveria se orientar nos seguintes princípios e critérios:

- ♣ Educação como direito social e dever do Estado;
- ♣ Respeito aos valores sociais historicamente determinados;
- ♣ Regulação social;
- ♣ Prática social com objetivos educativos;
- ♣ Respeito à identidade e à diversidade institucionais em um sistema diversificado;
- ♣ Globalidade;
- ♣ Legitimidade;
- ♣ Continuidade;

Assim, considera-se que o sistema de avaliação deve estar coerente com os aspectos anteriormente mencionados, no intuito de garantir a melhoria efetiva da qualidade das IES. Após a realização de intensos debates instituiu-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) com a promulgação da Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004.

Desde 2004, o SINAES vem sendo sistematicamente implementado, com o objetivo central de organizar os diversos instrumentos avaliativos, de acordo com o princípio da integração. Conforme definido no texto legal,

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 da identidade institucional (§ 1º Art. 1º, Lei n.º 10.861/04).

O enfoque adotado no SINAES considera a avaliação institucional não como um fim em si mesmo, mas como parte de um conjunto de políticas públicas, no

campo da educação superior, voltada para a expansão do sistema e para a democratização do acesso. Em seu conjunto, os processos avaliativos devem constituir um sistema que permita a integração das diversas dimensões da realidade avaliada, assegurando a coerência conceitual, epistemológica e prática, bem como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidades. Limana & Brito salientam que na

Proposta do SINAES busca-se compreender o complexo, através da compreensão das partes componentes. Em outras palavras, cada um dos componentes é analisado de maneira diferente de acordo com suas especificidades, porém o sistema deve ser recomposto para a explicação do todo (LIMANA & BRITO, 2006, 18).

A constituição do SINAES enquanto um sistema reside no fato de que na proposta, busca-se:

- ♣ Integrar os instrumentos de avaliação;
- ♣ Integrar os instrumentos de avaliação aos de informação;
- ♣ Integrar os espaços de avaliação no MEC;
- ♣ Integrar auto-avaliação a avaliação externa;
- ♣ Articular, sem confundir, avaliação e regulação;
- ♣ Propiciar coerência entre avaliação e os objetivos e a política para a educação superior;

Verifica-se que a construção do SINAES sustenta-se na idéia de que todas as avaliações da educação superior se organizem e se operacionalizem baseados na perspectiva da integração. Essa avaliação tem uma concepção mais democrática, conforme salienta Versieux,

Voltada para criar nas instituições de ensino superior, mecanismos que favoreçam o seu crescimento e a superação de seus problemas. Há uma importante preocupação com o processo de legitimação da avaliação pela comunidade avaliada (...) (VERSIEUX, 2004: 60).

No intuito de orientar e acompanhar o desenvolvimento da sistemática de avaliação da educação superior assegurando o seu adequado funcionamento, foi criada a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Esta possui as seguintes atribuições,

- 
- I – propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes, e seus respectivos prazos;
  - 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 – promover a articulação do SINAES com os Sistemas Estaduais de Ensino, visando estabelecer, juntamente com os órgãos de regulação do MEC, ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da Educação Superior;(…) (Art. 3º, Lei n.º 10.861).

Com estas atribuições, prevê-se que a Comissão deve exercer um importante papel na garantia de legitimidade do SINAES. Ela busca assegurar, o respeito aos “princípios e orientações gerais, o cumprimento das exigências técnicas e políticas e as metas de consolidação do sistema avaliativo e de sua vinculação à política pública de educação superior” (BRASIL, 2003, 97).

O SINAES propõe um caminho intermediário ao estabelecido anteriormente no Exame Nacional de Cursos (ENC), pois procura combinar a participação das instituições de ensino superior com a ação reguladora do Estado. Conforme consta no documento elaborado pela Comissão Especial de Avaliação, “Estado e comunidade educativa, cada qual com suas especificidades, têm responsabilidades quanto à regulação e à avaliação propriamente dita” (BRASIL, 2003, 85).

Os instrumentos de avaliação foram instituídos pela Lei n.º 10.861/04 com o objetivo de garantir o caráter sistêmico do SINAES, integrando os espaços, os momentos e as distintas etapas do processo de avaliação e de informação em torno de uma concepção global única da instituição avaliada. O quadro a seguir apresenta de forma sucinta os principais instrumentos de avaliação que compõem o SINAES e que foram instituídos pela Lei que o regulamentou.

**Quadro 2 - Instrumentos de avaliação que compõem o SINAES.**

SINAES	Instrumentos Avaliativos	Procedimentos	Resultados
	* Avaliação Institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Auto-avaliação – coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES, análise das dimensões definidas pela lei que regulamentou o SINAES;</li> <li>* Avaliação Externa – avaliação in loco realizada por comissões designadas pelo INEP, incluindo:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise da documentação institucional;</li> <li>- Análise do auto-estudo;</li> <li>- Análise de informação pelos outros instrumentos;</li> <li>- Visita;</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboração de relatórios;</li> <li>Divulgação dos resultados;</li> <li>Elaboração de um balanço crítico;</li> <li>Relatório das Comissões enviado à CONAES para Parecer Conclusivo que posteriormente deverá ser encaminhado à SESU para fins de regulação;</li> </ul>
	* Cursos de Graduação;	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Preenchimento de formulário eletrônico, composto por três grandes dimensões: a qualidade do corpo docente, a organização didático-pedagógica e as instalações físicas, com ênfase na biblioteca.</li> <li>* Visitas in loco de comissões externas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relatórios das avaliações dos cursos de graduação.</li> <li>Reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos de graduação, representando uma medida necessária para a emissão de diplomas.</li> </ul>
	* Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Teste compostos de questões de múltipla escolha e discursiva;</li> <li>* Questionário sobre a percepção dos alunos sobre o exame;</li> <li>* Questionário sócio-econômico-educacional do aluno;</li> <li>* Questionário respondido pelo coordenador do curso submetido à avaliação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Resumo Técnico</li> <li>Relatório do Curso;</li> <li>Relatório de IES;</li> <li>Relatório Síntese;</li> <li>Boletim Individual de Desempenho;</li> <li>Conceito Preliminar de Curso;</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2008.

No quadro anterior observa-se que a avaliação institucional é composta por dois momentos distintos: a auto-avaliação e a avaliação externa da instituição. A auto-avaliação constitui-se como um processo social e coletivo de reflexão, produção de conhecimentos sobre a instituição e os cursos, compreensão do conjunto, interpretação e trabalho de transformação (BRASIL, 2003). É de responsabilidade de cada instituição, sendo realizado por ciclos e os resultados apresentados periodicamente, constituem-se como o primeiro instrumento a ser incorporado ao conjunto de instrumentos constitutivos do processo global de avaliação e regulação. Conforme afirmam Nunes e Schmidt “o SINAES resgatou a função da auto-avaliação como componente central que confere estrutura e

---

coerência aos processos avaliativos desenvolvidos pelas instituições” (NUNES e SCHMIDT, 2007, 99).

O documento básico do SINAES (2003) esclarece que a auto-avaliação deve ter um caráter educativo, de melhora e de auto-regulação, com o intuito de compreender a cultura e a vida em suas múltiplas manifestações. Constituem-se como objetivos da auto-avaliação,

Produzir conhecimentos, pôr em questão a realização das finalidades essenciais, identificar as causalidades dos problemas e deficiências, aumentar a consequência pedagógica e a capacidade profissional dos professores, (...), julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e seus produtos, prestar contas à sociedade, justificar publicamente sua existência e fornecer todas as informações que sejam necessárias ao conhecimento do Estado e da população (SINAES, 2003, 96).

A avaliação externa será realizada por membros, pertencente à comunidade acadêmica científica e designada pela CONAES. Recomenda-se no SINAES (2003), que a avaliação externa busque a totalidade, a globalidade, mesmo quando a análise se refira aos setores específicos e determinados da instituição. Exige a organização, a sistematização e o inter-relacionamento do conjunto de informações, de dados quantitativos, de juízos de valor sobre a qualidade das práticas e da produção teórica da instituição avaliada. Apresenta como referência os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação e os relatórios das auto-avaliações.

Segundo afirmam Nunes e Schmidt (2007), a avaliação externa constitui-se como um importante instrumento cognitivo, crítico e organizador das ações desenvolvidas pelas instituições e Ministério da Educação. A avaliação externa compreende dois momentos: visita dos avaliadores à instituição e a elaboração do relatório de avaliação institucional.

O primeiro momento da avaliação externa envolve a apreciação do Relatório de Auto-Avaliação, elaborado pela instituição de ensino superior e o desenvolvimento de outros procedimentos pertinentes à conferência dos dados apresentados pela instituição. Em um segundo momento, a comissão elabora o relatório de avaliação institucional externa, com base no Relatório de Auto-Avaliação, os documentos da instituição, as informações advindas dos diversos processos avaliativos e das consultas desenvolvidas pelo Ministério da Educação.



---

A Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), segundo define o artigo 4º da Lei n.º 10.861/04 tem por objetivo “identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica” (Artigo 4º, Lei n.º 10.861/04). A avaliação dos cursos de graduação é realizada por membros externos, pertencentes à comunidade científica. Deve ser coerente com os objetivos da avaliação interna, mas precisa ter liberdade para realizar as suas críticas e recomendações à instituição e aos órgãos dos governos. Segundo afirmam Ristoff e Giolo,

Novo instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) privilegia a concepção de que a avaliação sempre se inscreve sobre um texto já existente e não sobre páginas em branco, sempre nas condições colocadas por um determinado tempo e espaço e não no vazio social (RISTOFF e GIOLO, 2006, 205).

A Avaliação dos Cursos de Graduação possui função fundamental na regulação do sistema, pois é por meio dela que serão emitidos os “pareceres que servirão de base para as decisões sobre autorização, reconhecimento, credenciamento e recredenciamento, (...)” (BRASIL, 2003, 109). Na proposta do SINAES, os processos de avaliação e regulação estão relacionados e articulados, uma vez que os indicadores do primeiro servem de base para a implementação do segundo. Isto é, a avaliação formará a base para o desenvolvimento de políticas educacionais e de ações correspondentes ao processo de regulação do sistema.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) tem como objetivo,

Verificar as competências e habilidades básicas das áreas, os conhecimentos sobre conteúdos básicos e profissionalizantes e, ainda, verificar o desempenho em questões transdisciplinares, envolvendo o conhecimento mais geral (LIMANA & BRITO, 2006: 20).

É aplicado simultaneamente para ingressantes e concluintes, possibilitando conhecer a trajetória dos estudantes. Ristoff (2006) salienta que essa característica permite identificar o nível dos alunos no ingresso e na saída do curso, constituindo o exame como um termômetro das instituições sobre a necessidade ou não de implementar ajustes e/ou revisão em seus cursos.

O ENADE será abordado com maior ênfase posteriormente, uma vez que se constitui como objeto de análise do presente estudo. Considera-se fundamental apresentar elementos que o caracterizam, salientando os princípios e mecanismos de organização do mesmo.

É oportuno salientar que o SINAES utiliza instrumentos complementares visando ampliar a obtenção de informações sobre o desenvolvimento da educação superior, tais como: Censo da Educação Superior; Cadastro das instituições e cursos; Sistemas de registro da CAPES, SESU, SETEC e outros; Questionários dos alunos; Plano de Desenvolvimento Institucional e Outros.

Ao se analisar os modelos de avaliação implementados recentemente no país, percebe-se que a avaliação institucional caracteriza-se como um tema complexo e com grande centralidade na reforma da educação superior. Uma vez que permite “ao Estado introduzir mudanças no sistema e, ao mesmo tempo, desencadear processos cotidianos de transformação do perfil das universidades públicas” (CATANI e OLIVEIRA, 2000, 07).

Os dois programas (PAIUB e ENC) desenvolvidos no Brasil na década de 1990 apresentam duas lógicas distintas de avaliação, isto é, o PAIUB caracteriza-se como uma proposta que enfatiza o respeito à diversidade das instituições. Entende a avaliação como um processo, no qual a qualidade é uma importante meta a ser alcançada, sendo que o tempo da educação é um tempo total, por isso, não deve ser avaliado por meio de procedimentos insuficientes e fragmentado. O Exame Nacional de Cursos por sua vez, representa à lógica do mercado, da uniformidade, o produto em detrimento do processo, a qualidade é vista através da quantidade, as instituições objetos de classificação e ranqueamento. Ristoff ressalta que,

Fica, pois, patente à distância que existe entre um modelo pseudo-avaliativo como o PROVÃO e uma avaliação verdadeira que observe, por exemplo, como propunha o PAIUB, o princípio da globalidade. No primeiro caso, teremos na melhor das hipóteses, um tijolo, e ainda assim um tijolo quebradiço, do edifício institucional; no segundo, teremos pelo menos uma maquete, capaz de nos mostrar o que é o que, ou quem é quem ou quem faz o que, onde, quando, e por que no jogo acadêmico da instituição. Esta é a diferença! (RISTOFF, 2001, 27).

A política de avaliação implementada pelo MEC em 1995, visava atingir objetivos impostos pela nova economia de regulação estatal, cujo foco central era os

---

resultados ou produtos facilmente verificáveis e desvinculados do processo. Dessa forma, os principais objetivos da avaliação eram credenciar e certificar as instituições. Caracteriza-se como um instrumento que faz parte eficientemente de uma estratégia de poder, permitindo que idéias e/ou informações parciais sobre uma dada realidade, que é por natureza complexa, sejam veiculadas como verdades e/ou características representativas das instituições (DIAS SOBRINHO, 1999).

Sem dúvida a avaliação institucional constitui-se como um importante instrumento auxiliar na busca pela educação superior de qualidade, mas não deve ser utilizada como um veículo de premiação ou punição. É imprescindível salientar que enquanto processo de atribuição de valor, a avaliação supõe exame apurado de uma dada realidade, a partir de parâmetros de julgamento derivados dos objetivos, que orientam a constituição, desenvolvimento ou produto das ações dessa mesma realidade (PAIUB, 1993).

Na constituição e/ou construção da proposta de avaliação do SINAES, identifica-se a presença de alguns princípios e diretrizes vigentes na concepção do PAIUB. Dentre eles destacam-se o compromisso formativo da avaliação, a globalidade, a integração orgânica da auto-avaliação com a avaliação externa, a continuidade e o reconhecimento da diversidade do sistema.

O SINAES define-se como uma política de estado, que tem como caráter a regulação e emancipação. Constitui-se como um sistema misto, pois possui tanto características de avaliação emancipatória preservados do documento da CEA e que são similares aos princípios do PAIUB, quanto características da avaliação regulatória, percebidas na Lei que o criou. No entanto, no SINAES há uma preocupação em diferenciar os processos de avaliação e regulação, de maneira que a avaliação não seja tomada como o próprio processo de regulação.

## 2.5 – EXAME NACIONAL DO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES (ENADE)

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) foi instituído em 2004, como um novo modelo de exame aplicado aos estudantes de graduação. Como já assinalado, esse exame constitui-se como um dos instrumentos de avaliação que compõem o SINAES, tendo como objetivo aferir,

---

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 (Art. 5º, Lei n.º 10.861/04).

A origem do ENADE é o Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (PAIDEIA), que prioriza o enfoque de movimento e integração da avaliação. Este foi apresentado pela CEA no documento elaborado para construção do SINAES, como um dos instrumentos que integrariam a nova proposta de avaliação da educação superior. A concepção de avaliação defendida no PAIDEIA salienta a importância da mesma ter sempre um objetivo educativo, ou seja, ser uma avaliação de caráter formativo e construtivo. Na concepção dessa proposta a avaliação tem um importante papel a desempenhar na busca efetiva pela melhoria da qualidade, constituindo-se como um instrumento de reflexão sobre ela. Segundo consta no documento básico da CEA,

O Paidéia preocupa-se com as dinâmicas da formação, que devem ser críticas e criativas, do desenvolvimento e da inovação em cada área, considerando a interdisciplinaridade, as relações de fronteira, o significado social da formação, o valor público dos conhecimentos, os avanços das ciências, tecnologias e artes, na perspectiva da educação continuada e das exigências de toda ordem, que se renovam e que se complexifiquem a cada ano (BRASIL, 2003, 111).

No entanto, negociações foram realizadas por vários membros do Congresso, visando à reformulação do exame voltado para avaliação dos estudantes de graduação. Assim, com a promulgação da Lei que regulamentou o SINAES um novo formato de avaliação dos estudantes foi definido, isto é, o ENADE. Este apresenta conforme já mencionado no presente estudo algumas características e princípios vigentes na proposta do PAIDÉIA.

Dentro dos princípios apresentados sobre o PAIDÉIA, o ENADE tem como objetivo oferecer informações periódicas a respeito do desenvolvimento de cada área. Considera-se que essas informações poderão fundamentar e efetivamente induzir políticas visando à superação de problemas e à elevação da qualidade do ensino de graduação. O ENADE constitui-se como componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo que o registro da participação do estudante é

condição indispensável para a obtenção do diploma. O exame avalia grupos de cursos a cada ano, de modo que cada curso de graduação seja avaliado trienalmente.

No exame buscou-se introduzir várias dimensões, “de modo a cobrir a aprendizagem durante o curso (...) e dar um peso maior às competências profissionais e à formação geral, com ênfase nos temas transversais” (VERHINE & DANTAS, 2005, 23). Dessa forma, o ENADE utiliza-se de quatro diferentes instrumentos para a coleta de dados:

- I – os testes, compostos por questões discursivas e de múltipla escolha;
- II – questionário com o objetivo de conhecer a percepção dos alunos sobre o teste;
- III – questionário sócio-econômico-educacional do aluno, de preenchimento voluntário;
- IV – questionário respondido pelo coordenador do curso que está sendo submetido ao processo de avaliação. Este questionário busca obter informações sobre o projeto pedagógico e as condições gerais de ensino oferecidas pelo curso.

O teste aplicado aos estudantes é composto de duas partes: formação geral e componente específico. O componente de avaliação da formação geral busca investigar aspectos relacionados à formação de um profissional ético, competente e comprometido com a sociedade em que vive. Esse componente de avaliação é comum a todos os cursos de todas as áreas, e busca contemplar vários temas como, por exemplo, “sócio-diversidade, biodiversidade, globalização, novos mapas sociais, econômicos e geopolíticos, políticas públicas, redes sociais, relações interpessoais, inclusão e exclusão digital, cidadania, além de outros problemas” (BRASIL, 2006, 12).

O componente específico é elaborado a partir das diretrizes estabelecidas pelas Comissões Assessoras de Especialistas do INEP, que por sua vez elaboraram as diretrizes da prova a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos. O ENADE adota como referência que o estudante deve ter um perfil profissional generalista,

Capacitado a absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando sua atuação crítica e criativa na identificação de problemas, considerando os aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, a partir de uma visão ética e humanista, em atendimento às demandas da sociedade (BRASIL, 2006, 13).

No componente específico das áreas são seguintes os objetivos<sup>17</sup>:

- I. Articular-se aos demais instrumentos que compõem o SINAES, contribuindo para:
  - a) a avaliação dos cursos através de uma prova que avalie a aquisição de competências dos estudantes da referida área, necessárias para o exercício da profissão e da cidadania;
  - b) a realização do levantamento de informações e dados quantitativos e qualitativos, por meio da avaliação proposta, visando à construção de uma série histórica para um diagnóstico do processo ensino/aprendizagem nos diversos cursos;
  - c) a análise das necessidades, demandas e problemas do processo de formação do profissional graduado considerando-se a realidade social, econômica, política e cultural, e preceitos éticos, assim como princípios expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos das diversas áreas do conhecimento;
  - d) o favorecimento da ampliação e consolidação da cultura de avaliação, propiciando a construção de indicadores de qualidade da formação do graduado;
- II. Oferecer subsídios para o desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade de ensino, focalizando:
  - a) a formulação de políticas públicas para a melhoria do ensino de graduação no País;
  - b) a discussão do compromisso dos profissionais com a sociedade brasileira;
  - c) o acompanhamento, por parte da sociedade, da qualificação oferecida aos graduandos pelos cursos de graduação;
  - d) a discussão e reflexão sobre o processo de avaliação institucional no âmbito dos cursos de graduação;
  - e) o processo de auto-avaliação dos cursos de graduação;
  - f) a auto-avaliação dos graduandos.
- III. Incentivar as instituições de Educação Superior a:
  - a) formular políticas e programas voltados para a melhoria da qualidade do ensino médio e do ensino de graduação;
  - b) utilizar dados e informações do ENADE para avaliar e aprimorar os projetos pedagógicos;

---

<sup>17</sup> Os objetivos apresentados são baseados em informações contidas no Resumo Técnico, 2006.

c) adequar a formação do graduado às necessidades da sociedade brasileira, por meio do aprimoramento das condições do processo de ensino-aprendizagem e do ambiente acadêmico dos cursos de graduação;

d) refletir sobre o valor do conhecimento e das competências que a instituição agrega aos estudantes, tomando por base o desempenho das turmas iniciais e finais de curso.

Verhine & Dantas (2005) salientam que o ENADE configura-se como uma ferramenta de avaliação, que realiza o diagnóstico de competências e habilidades adquiridas ao longo de um ciclo de três anos de escolarização superior. Essas informações obtidas com o exame são cruzadas com a visão do aluno sobre sua instituição e com seu conhecimento sobre aspectos mais gerais, não relacionados a conteúdos específicos.

O ENADE é aplicado a estudantes ingressantes e concluintes, com o objetivo de conhecer o perfil do curso e a formação oferecida pelo mesmo. Por meio dos quatro instrumentos citados anteriormente, o exame compara as respostas dos dois grupos de estudantes, não só em relação ao teste, mas também no que diz respeito à percepção dos mesmos sobre a prova.

Em um estudo realizado por Limana & Brito (2006) a respeito do modelo de avaliação implementado pelo ENADE, os autores ressaltam que o referido exame busca identificar a mudança ocasionada pelo curso sobre o aprendizado do estudante. Sua meta é evidenciar o que as instituições de ensino superior agregam ao perfil cultural e profissional dos alunos, sendo por isso fundamental que o processo de avaliação obtenha elementos que permitam identificar a evolução do aluno no curso de graduação. Conforme salientam Limana & Brito,

A prova busca aferir o desempenho do estudante e a análise dos resultados pode mostrar se o estudante teve ou não desenvolvimento nas suas competências, se é capaz de trabalhar os conteúdos aprendidos e, principalmente, a capacidade do estudante para usar o conhecimento para o seu desenvolvimento (LIMANA & BRITO, 2006, 22).

Com essa característica introduzida considera-se o ENADE como um instrumento de caráter diagnóstico, uma vez que os resultados buscam proporcionar aos cursos informações que permitam sanar possíveis dificuldades apresentadas. Segundo Limana & Brito, “por meio dos resultados obtidos pelos concluintes e pelos

ingressantes, através do questionário dos alunos e coordenadores, é possível fazer a correção e superação das dificuldades particulares do aluno e do curso” (LIMANA & BRITO, 2006, 23).

O ENADE disponibiliza índices sobre o desempenho dos cursos, como as médias de ingressantes e concluintes, o Conceito ENADE, o Conceito do Índice de Diferença de Desempenho (IDD) e o conceito preliminar. O Conceito ENADE classifica cada curso, por meio de comparação das notas médias dos alunos com as dos outros cursos da mesma área. A nota final do curso é calculada como a média ponderada das notas, dando-se maior peso de 60% para a nota de conhecimento específico dos concluintes do curso. Dessa forma, o Conceito ENADE será distribuído conforme demonstrado no quadro abaixo:

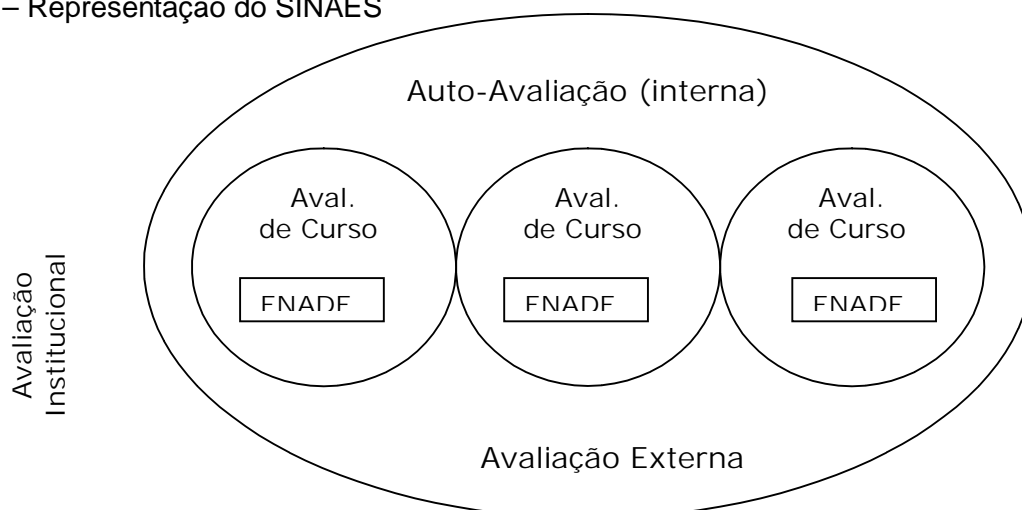
**Quadro 3** – Distribuição de Conceitos

Conceito	Notas finais
1	0,0 a 0,9
2	1,0 a 1,9
3	2,0 a 2,9
4	3,0 a 3,9
5	4,0 a 5,0

**Fonte:** MEC/Inep/ Deaes – ENADE/ 2006.

A nota obtida no ENADE não se caracteriza como a avaliação do curso, uma vez que deverá integrar os demais procedimentos avaliativos que definirão a nota do curso. Conforme regulamenta a Portaria n.º 2051/04 os resultados do ENADE deve fazer parte do conjunto de dimensões da avaliação do curso e do processo de auto-avaliação. A figura apresentada a seguir representa a relação estabelecida entre o ENADE e os demais instrumentos avaliativos que compõem o SINAES que posteriormente comporão o resultado do curso no processo avaliativo.



**Figura 2** – Representação do SINAES

**Fonte:** VERHINE & DANTAS (2005).

Na figura anterior observa-se que a avaliação institucional constitui-se como o centro do processo no SINAES, ocorrendo por meio da auto-avaliação e da avaliação externa. Nesse processo o ENADE constitui-se como uma das fontes para a realização da avaliação do curso, fornecendo informações sobre o desempenho dos estudantes. Considera-se que o exame por si só não permite inferir sobre a qualidade do curso, sendo necessário integrar o seu resultado no conjunto de procedimentos que compõem o SINAES. Conforme regulamenta o texto legal,

§1º Os resultados do ENADE serão expressos numa escala de cinco níveis e divulgados aos estudantes que integraram as amostras selecionadas em cada curso, as IES participantes, aos órgãos de regulação e à sociedade em geral, passando a integrar o conjunto das dimensões avaliadas quando da avaliação dos cursos de graduação e dos processos de auto-avaliação (Art.29, Lei n.º 10.861).

O Conceito IDD foi divulgado pela primeira vez no resultado do ENADE/ 2005, no intuito de apresentar às instituições informações comparativas dos desempenhos de seus estudantes concluintes em relação aos resultados obtidos, em média, pelas demais instituições cujos perfis de estudantes ingressantes são semelhantes. Dessa forma, o IDD caracteriza-se como 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, o quanto cada curso se destaca da média, podendo ficar acima ou abaixo do que seria esperado para ele, considerando o perfil de seus estudantes (BRASIL, 2005).

O conceito de valor agregado<sup>18</sup> está implícito na concepção do ENADE, como a contribuição que os cursos e/ou escolas proporcionam aos alunos. Limana & Brito esclarecem que o “valor agregado poderia ser usado como indicador de eficácia da escola, classe ou do professor” (LIMANA & BRITO, 2006, 27). É importante mencionar que o ENADE não tem como objetivo apenas identificar se os estudantes melhoraram entre uma prova ou outra, mas estabelecer médias comparativas entre os ingressantes e concluintes. Essa comparação permite conhecer e/ou identificar possíveis dificuldades presentes na formação do estudante.

O conceito preliminar foi regulamentado pela Portaria Normativa 40, de 12 de dezembro de 2007 e constitui-se como um indicador preliminar da situação dos cursos de graduação. Para o cálculo do conceito serão utilizados variáveis obtidas com o resultado da avaliação de desempenho dos estudantes, infra-estrutura e instalações, recursos didático-pedagógicos e corpo docente. Dessa forma, sintetizam-se todos os aspectos anteriormente mencionados numa medida única que indica a situação dos cursos das distintas instituições de ensino superior.

É oportuno salientar que a cada variável será atribuído um valor, definindo assim o conceito preliminar da instituição. Para a definição dos pesos de cada insumo, elaborou-se um modelo<sup>19</sup> com pesos estimados a partir dos resultados do ENADE e IDD dos anos de 2004, 2005 e 2006 (primeiro ciclo de avaliação) e do Cadastro de Docentes do Ensino Superior do ano-base de 2006.

Na nota técnica divulgada pelo INEP consta que os pesos descritos no modelo são fixos e serão aplicados aos resultados de outros anos de avaliação para a construção do Conceito Preliminar de Cursos de Graduação nos anos subsequentes. Este conceito caracterizar-se-á como um elemento de referência nos processos de avaliação subsidiando a renovação de reconhecimento dos cursos de graduação. Após a definição de todos os pesos e atribuição de notas a cada termo obtém-se o conceito preliminar do curso que pode variar em uma escala de 0 a 5 pontos, conforme demonstra o quadro abaixo.

---

<sup>18</sup> O termo valor agregado foi tomado emprestado da Economia e significa a diferença final de um produto e o custo da matéria-prima necessária para sua produção.

<sup>19</sup> Maiores informações sobre o modelo elaborado para composição do Conceito Preliminar dos cursos de graduação podem ser obtidos no documento divulgado pelo INEP (2007).

**Quadro 4** – Conceito Preliminar do Curso

Valor discreto do CPC	Valor contínuo do CPC <sup>2</sup>
1	0,0 a 0,9
2	1,0 a 1,9
3	2,0 a 2,9
4	3,0 a 3,9
5	4,0 a 5,0

**Fonte:** INEP (2007).

Optou-se pela organização dos conceitos na escala demonstrada anteriormente, para que se mantenham os moldes utilizados no Conceito ENADE e no conceito IDD. Este conceito foi atribuído pela primeira vez aos cursos que participaram do ENADE em 2007.

Para fins operacionais, todas as áreas do conhecimento registradas no INEP (área entendida como um conjunto de cursos) foram divididas em três grupos e a cada três anos os estudantes de cada grupo de áreas serão submetidos ao Exame. Dessa forma, ele foi aplicado:

- ♣ Em 2004, aos cursos de: Agronomia, Enfermagem, Farmácia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Serviço Social e Terapia Ocupacional.
- ♣ Em 2005, aos cursos de: Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Sociais, Computação, Engenharias (46 Engenharias), Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química.
- ♣ Em 2006, aos cursos de: Administração, Arquivologia, Biblioteconomia, Biomedicina, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Design, Direito, Formação de Professores, Música, Psicologia, Secretariado executivo, Teatro e Turismo.
- ♣ Em 2007, o Exame voltou a ser aplicado ao grupo I, avaliado em 2004.
- ♣ Em 2008, será aplicado ao grupo II, avaliado em 2005 e assim sucessivamente.

O Resumo Técnico do ENADE-2006 informa que, neste ano, todas as áreas da graduação haviam sido submetidas à primeira edição do exame. A exceção foram os cursos superiores de Tecnologia, que começaram a participar do ENADE em 2007 e de algumas áreas que não foram contempladas por terem número muito pequeno de estudantes e de curso. No próximo capítulo apresenta-se o percurso metodológico que orientou e proporcionou o desenvolvimento do estudo.

## CAPÍTULO 3:

### PARTICIPAÇÃO DA UFMG NO ENADE (2004-2006)

#### 3.1 - INTRODUÇÃO

Este capítulo busca apresentar uma discussão sobre o resultado da UFMG no ENADE. Nesse sentido, busca-se mostrar dados gerais sobre o desempenho da instituição no exame. Considera-se importante essa apresentação geral, uma vez que a UFMG constitui-se como instituição de referência para a realização do estudo.

Posteriormente apresenta-se a metodologia adotada para realização da pesquisa, esclarecendo o instrumento, a coleta de dados e o tratamento adotado para análise dos mesmos. Apresenta-se ainda, uma descrição dos cursos selecionados para estudo, visando expor algumas informações sobre os mesmos a fim de caracterizá-los.

#### 3.2 – O ENADE NA UFMG

Busca-se aqui apresentar uma visão geral referente à participação da instituição nas edições do ENADE em 2004, 2005 e 2006. Com a realização das três edições do exame completou-se na UFMG um ciclo de avaliação, tendo quarenta e três cursos da universidade submetidos ao processo<sup>20</sup>. As informações aqui apresentadas sobre o desempenho da UFMG no ENADE são baseadas em estudo organizado por Modenesi (2007), que gentilmente disponibilizou-o para realização da pesquisa. A análise dos resultados gerais alcançados pela instituição, demonstra que a mesma teve um desempenho muito bom, tendo como uma característica presente nesse período à obtenção de notas acima da média nacional. Na realização do ENADE no triênio de 2004-2006, a UFMG teve um total de 11 cursos participantes em 2004, 21 cursos em 2005 e 10 cursos em 2006. A seguir apresentam-se os dados gerais sobre o desempenho dos cursos da instituição no ENADE.

---

<sup>20</sup> Com exceção dos cursos de Belas Artes, Ciências Atuariais, Estatística e Geologia.

**Tabela 1 – Resultado dos cursos da UFMG nos ENADE's de 2004 a 2006**

CURSO	Formação Geral		Componente Específico		Média Geral		Enade Conceito (1 a 5)	IDD* Índice (-3 a 3)	IDD Conceito (1 a 5)
	Ing.	Conc.	Ing.	Conc.	Ing.	Conc.			
Administração	56	59,5	47	60,9	49,3	60,6	5	1,964	5
Agronomia	42,8	46,3	32,3	58,1	34,9	55,2	4	1,142	5
Arquitetura e Urbanismo	61	73	45,2	65	49,2	67	5	1,071	5
Biblioteconomia	56,9	55,9	45,1	48,6	48,1	50,5	4	-0,665	2
Ciência da Computação	72,3	76,6	44	59,1	51	63,5	5	0,023	3
Ciências Biológicas - Diurno/Noturno	72,3	72	38,9	41,7	47,3	49,3	5	0,094	3
Ciências Contábeis	62,9	57,2	29,6	42,3	46,3	49,8	5	1,334	4
Ciências Econômicas	62,1	62,5	48,5	59,9	51,9	60,5	5	0,298	3
Ciências Sociais	66,8	73	62,8	69,1	63,8	70,1	5	0,983	4
Comunicação Social - Jornalismo	61,7	49,5	55,3	47,2	56,9	47,8	4	-0,85	2
Direito	61,1	64,2	48,8	67,9	54,9	66,1	5	1,542	4
Educação Física	53,5	50,7	39	50,9	42,6	50,9	5	0,7	5
Enfermagem	56,9	52,1	33	47	39	48,3	4	0,083	3
Eng. Mecânica - Diurno/Noturno	58,2	64,2	40,2	59,8	44,7	60,9	4	1,125	4
Engenharia Civil	57,6	69,2	30,9	49,8	37,6	54,7	4	1,481	4
Engenharia de Minas	63,2	64,4	40,4	51,1	46,1	54,4	SC	-0,51	3
Engenharia de Produção	67,9	77,2	52	68,4	56	70,6	5	0,719	4
Engenharia Elétrica	65,2	67,6	36,2	50,2	43,5	54,6	5	0,799	3
Engenharia Metalúrgica	68,8	70,2	31,8	61,8	41	63,9	4	1,938	5
Engenharia Química	76	73,3	42,4	49,2	50,8	55,2	5	-0,07	3
Engenharia de Controle e Automação	61,3	72,9	32,8	47	39,9	53,5	5	0,799	3
Farmácia	69,3	58	40,4	47,3	47,6	50	5	0,3	5
Filosofia	52,9	62,5	30,4	44	36	48,6	5	0,039	3
Física - Diurno/Noturno	64	71,4	31,3	45,2	39,5	51,8	5	1,132	5
Fisioterapia	71,1	75,6	37,3	58	45,8	62,4	5	1,066	5
Fonoaudiologia	68,2	63,9	56,6	82,6	59,5	77,9	5	0,465	4
Geografia - Diurno/Noturno	71,8	78	45	54,4	51,7	60,4	5	1,545	4
História - Diurno/Noturno	53,1	57,8	48,6	53,4	49,7	54,5	5	0,202	3
Letras - Diurno/Noturno	62,3	65,8	38,3	46,4	44,3	51,2	5	0,597	3
Matemática - Diurno/Noturno	57,4	65,3	31	45,4	37,6	50,4	5	1,764	5
Matemática Computacional	57,4	65,3	31	45,4	37,6	50,4	5	1,764	5
Medicina	71	75	21,7	56,8	34	61,4	5	1,272	5
Medicina Veterinária	55,9	60,6	27,1	58,7	34,3	59,2	5	1,109	5
Música	53,2	52,6	48,6	55,9	50,9	54,3	5	0,253	3
Nutrição	61,6	----	36,7	----	42,9	---	SC	---	SC
Odontologia	56,4	60,8	27,9	62,6	35	62,2	5	0,085	3
Pedagogia - Diurno/Noturno	52,7	66,7	40	60,4	43,1	62	5	0,936	4
Psicologia	55,2	59,0	52,7	67,1	54,0	63,1	5	0,978	4
Química - Diurno/Noturno	63,8	62	26,8	48,1	36,1	51,5	5	1,72	5
Sistemas de Informação	57,2	----	42,4	----	46,1	----	SC	0,023	3
Teatro	53,8	60,3	52,9	64	53,2	63	5	0,262	4
Terapia Ocupacional	60,2	55,8	58,4	60,5	58,9	59,3	5	0,835	1
Turismo	65,5	69,9	67,5	71,7	67,0	71,2	5	0,783	4
Média	61,45	64,31	41,38	55,94	46,52	57,95	4,82	0,68	3,78

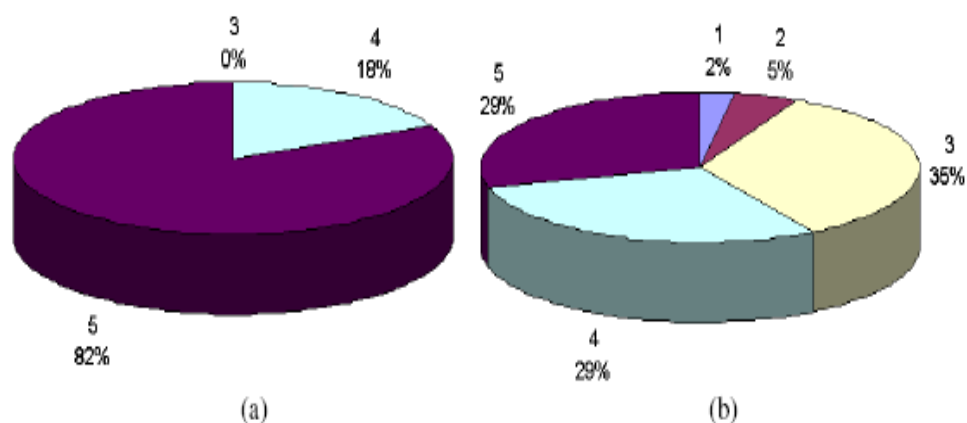
Fonte: MODENESI, 2007.

A tabela anterior apresenta o desempenho alcançado pelos cursos de graduação, demonstrando os valores obtidos na formação geral, componente

específico, média geral, conceito ENADE e conceito IDD. No cálculo da nota final do curso atribui-se um peso de 75% para a prova de componente específico. Analisando os indicadores referentes ao desempenho da UFMG, verifica-se que a instituição obteve 4 ou 5 no conceito ENADE, com exceção dos cursos de Engenharia de Minas, Nutrição e Sistema de Informação que não foram conceituados. Os cursos de Nutrição e Sistema de Informação não apresentaram no momento de realização do ENADE, 2004 e 2005, respectivamente, estudantes concluintes incluídos na amostra, não obtendo assim o Conceito ENADE.

No que se refere ao IDD, os cursos da UFMG obtiveram conceitos variados, de acordo com o desempenho alcançado pelos estudantes ingressantes e concluintes. Ao se analisar o índice dos seguintes cursos: Biblioteconomia, Comunicação Social/Jornalismo, Engenharia de Minas e Engenharia Química verifica-se que apresentaram IDD negativo. Isso não significa que o resultado alcançado pelos concluintes esteja abaixo dos ingressantes, mas que o desempenho médio dos concluintes está abaixo do esperado, tomando-se como base o perfil dos ingressantes. O gráfico a seguir, demonstra a distribuição referente aos conceitos ENADE e IDD obtidos pelos cursos de graduação da UFMG, incluindo somente os cursos que obtiveram ambos os conceitos.

**Gráfico 1** – Distribuição dos valores dos conceitos (a) e conceitos IDD (b) obtidos pelos cursos da UFMG no ENADE (triênio 2004-2006) – sem considerar cursos sem conceito.



Fonte: MODENESI, 2007.

Verifica-se no gráfico que no conceito ENADE, 82% dos cursos da UFMG obtiveram conceito 5, o que é um resultado excelente da instituição. Quando se analisa o resultado do conceito IDD, percebe-se uma variação maior na sua distribuição. Situação decorrente do desempenho alcançado por ingressantes e

concluintes no exame, sendo que apenas 58% dos cursos mantiveram o mesmo desempenho (4 ou 5) no IDD. A tabela a seguir apresenta o tamanho da população dos cursos da instituição, o número de estudantes selecionados para compor a amostra e o número dos que se apresentou na realização do exame.

**Tabela 2** – Número de Estudantes por curso, amostra do ENADE (2004 a 2006) e número de estudantes presentes.

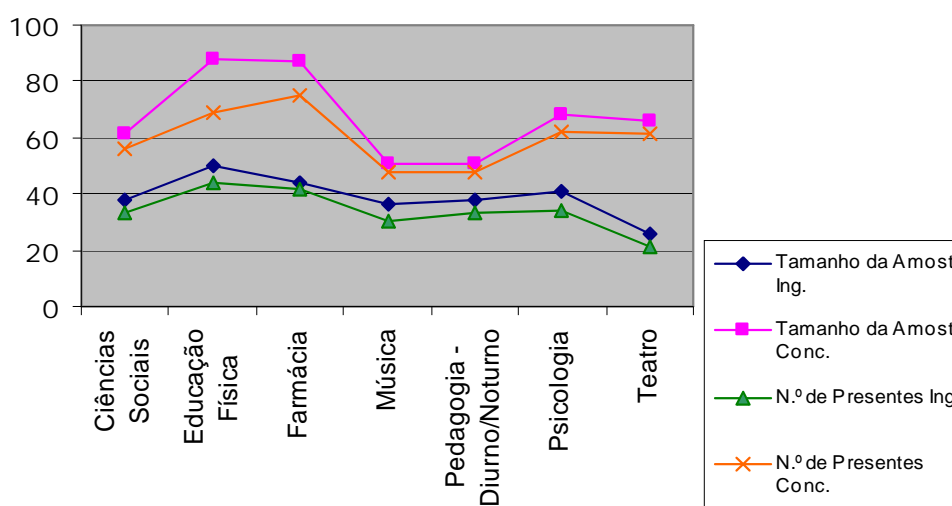
Cursos	Tamanho da população		Tamanho da Amostra		Número de alunos Presentes	
	Ing	Con	Ing	Con.	Ing.	Con.
Administração	107	99	59	57	52	54
Agronomia	23	38	23	33	21	33
Arquitetura e Urbanismo	90	128	24	26	23	26
Biblioteconomia	89	76	63	57	55	50
Ciência da Computação	63	59	44	43	42	43
Ciências Biológicas - Diurno/Noturno	113	90	37	34	36	33
Ciências Contábeis	71	71	42	42	38	42
Ciências Econômicas	54	56	45	46	34	42
Ciências Sociais	51	105	38	61	33	56
Comunicação Social - Jornalismo	56	60	47	46	44	39
Direito	367	188	116	90	101	83
Educação Física	64	141	50	88	44	69
Enfermagem	89	56	63	52	59	52
Eng. Mecânica - Diurno/Noturno	194	65	46	32	41	31
Engenharia Civil	252	154	51	45	42	42
Engenharia de Minas	71	15	48	15	48	15
Engenharia de Produção	72	43	49	34	46	33
Engenharia Elétrica	102	96	41	40	37	36
Engenharia Metalúrgica	49	33	37	27	35	26
Engenharia Química	55	44	22	20	22	20
Engenharia de Controle e Automação	75	65	36	33	36	32
Farmácia	65	220	44	87	42	75
Filosofia	53	40	39	32	33	29
Física - Diurno/Noturno	82	51	40	31	35	30
Fisioterapia	22	50	42	22	40	21
Fonoaudiologia	26	29	26	26	23	29
Geografia - Diurno/Noturno	81	112	54	67	48	66
História - Diurno/Noturno	61	102	49	72	45	68
Letras - Diurno/Noturno	235	376	109	131	102	120
Matemática - Diurno/Noturno	95	66	61	48	53	45
Medicina	325	155	49	48	47	48
Medicina Veterinária	127	108	38	33	37	32
Música	42	66	36	51	30	48
Nutrição	30	---	30	---	27	---
Odontologia	123	120	31	33	29	32
Pedagogia - Diurno/Noturno	69	134	38	51	33	48
Psicologia	76	284	41	68	34	62
Química - Diurno/Noturno	82	62	34	30	31	28
Sistemas de Informação	6	----	6	-----	5	-----
Teatro	26	66	26	66	21	61
Terapia Ocupacional	63	54	63	54	63	54
Turismo	39	35	33	31	31	29

**Fonte:** Resumos Técnicos – ENADE's 2004 a 2006. Elaborado pelo autor 2008.

Ao analisar os indicadores dos estudantes que compuseram o universo dos cursos de graduação no momento de realização do exame, verifica-se que na amostra selecionada os cursos que apresentaram maior quantidade de alunos foram

Direito e Letras. De maneira geral, a seleção da amostra de alunos apresentou certa igualdade entre o número de ingressantes e concluintes. Apenas em nove cursos o número de ingressantes foi superior ao de concluintes, sendo que nessa análise consideraram-se somente cursos que apresentaram um número igual ou superior a cinco ingressantes em relação aos concluintes. Cursos como, Ciências Sociais, Educação Física, Farmácia, Música, Pedagogia, Psicologia e Teatro apresentaram o número de concluintes superiores ao de ingressantes, conforme apresenta gráfico a seguir.

**Gráfico 2** – Tamanho da Amostra e Número de Estudantes Presentes no ENADE (2004 a 2006).



**Fonte:** BRASIL, 2004, 2005 e 2006. Elaborado pelo autor 2008.

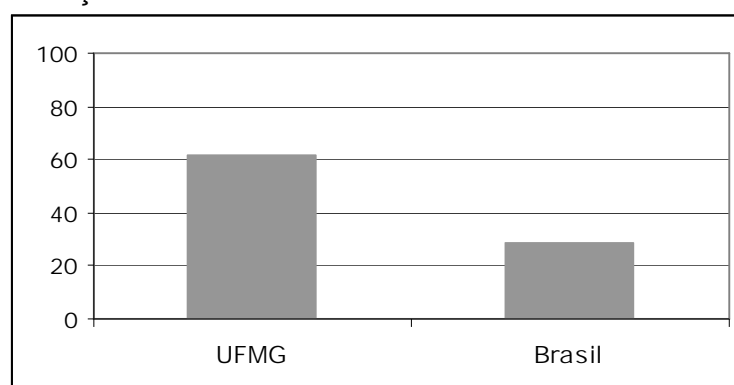
Ao analisar o gráfico observa-se que os cursos tiveram um número superior de concluintes em relação aos ingressantes na amostra do ENADE. No entanto, ao verificar com mais detalhe esses dados percebe-se que dentre eles destacam-se Educação Física e Farmácia com o maior número de concluintes na amostra. Outro aspecto observado diz respeito ao fato de que não houve muita variação entre o tamanho da amostra de estudantes e o número de presentes, tanto nos ingressantes bem como nos concluintes. Essa situação verifica-se com mais evidência nos estudantes concluintes, principalmente dos cursos de Educação Física e Farmácia que apresentaram um número de alunos ausentes maiores que os demais.



### 3.2.1 – OS INGRESSANTES DOS CURSOS DE NUTRIÇÃO E SISTEMA DE INFORMAÇÃO

Conforme mencionado anteriormente, os cursos de Nutrição e Sistema de Informação ficaram sem o conceito ENADE, sendo interessante apresentar alguns dados a respeito do desempenho dos ingressantes desses cursos. Os dois gráficos a seguir comparam os resultados alcançados por esses cursos com o da área (considerando nessa comparação a totalidade de alunos da área no Brasil). Inicialmente, apresenta-se o gráfico do curso de Nutrição, demonstrando o desempenho alcançado na formação geral e no componente específico.

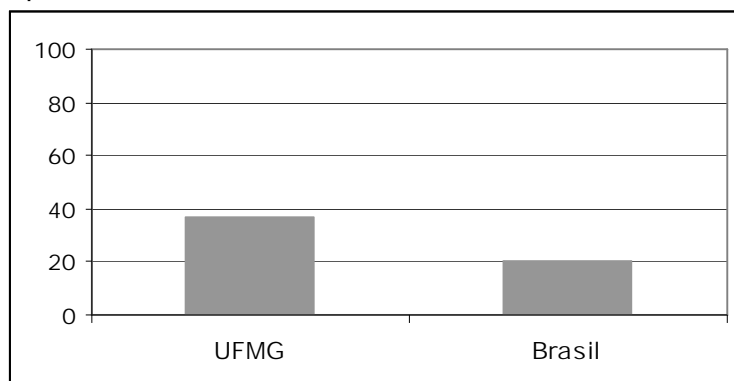
**Gráfico 3** – Desempenho dos estudantes ingressantes da UFMG e no Brasil no Componente de Formação Geral.



**Fonte:** BRASIL, 2004. Elaborado pelo autor 2008

A análise dos dados apresentados no gráfico permite verificar que os estudantes ingressantes do curso de Nutrição no componente de formação geral tiveram um resultado superior, quando comparado aos resultados da área. A diferença entre as notas foi de 28,8 pontos acima da média, sendo que a nota média dos estudantes da UFMG foi de 61,6 e 28,8 no Brasil. A seguir, apresenta-se o desempenho dos ingressantes no Componente Específico.

**Gráfico 4** – Desempenho dos estudantes ingressantes da UFMG e no Brasil no Componente de Específico.

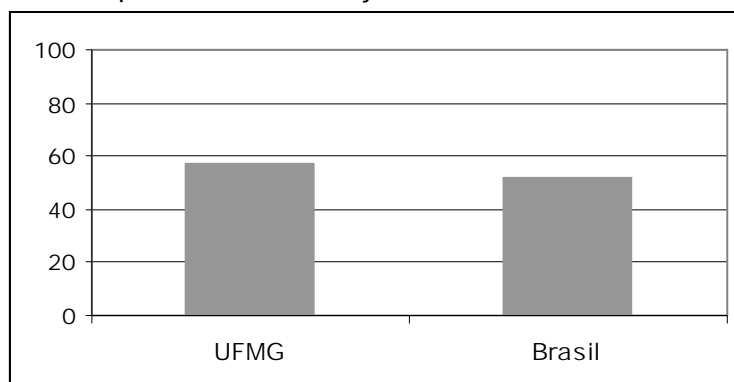


**Fonte:** BRASIL, 2004. Elaborado pelo autor 2008.

No que diz respeito ao componente específico o desempenho dos ingressantes da instituição foi superior em relação aos estudantes da área, com a diferença de 16,4 pontos entre eles. A nota média foi de 36,7 na UFMG e 20,3 no Brasil.

O curso de Sistemas de Informação apresentou como característica no ENADE em 2005 o fato de que apenas seis ingressantes fizeram parte da amostra do exame. O gráfico a seguir apresenta o desempenho alcançado pelos estudantes da instituição no componente de formação geral comparado ao desempenho de todos os estudantes da área no Brasil.

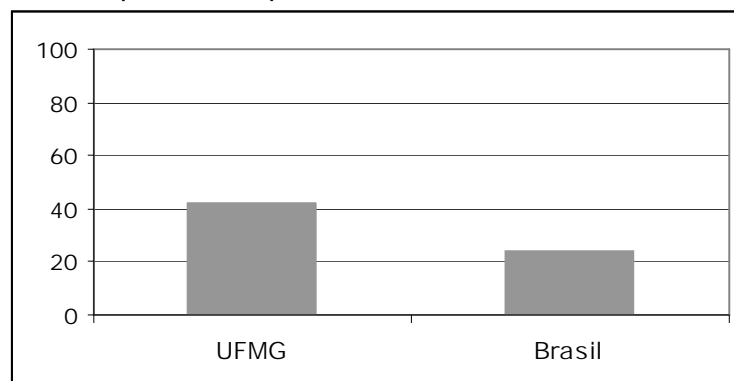
**Gráfico 5** – Desempenho dos estudantes ingressantes de Sistemas de Informação na UFMG e no Brasil no Componente de Formação Geral.



**Fonte:** BRASIL, 2005. Elaborado pelo autor 2008.

A análise do gráfico demonstra um desempenho superior dos ingressantes da UFMG em relação aos ingressantes no Brasil. A diferença entre eles é de 5,3 pontos, uma vez que a nota média dos estudantes da UFMG foi de 57,2 e de 51,9 média nacional. A seguir apresentam-se os dados referentes ao desempenho no componente específico.

**Gráfico 6** – Desempenho dos estudantes ingressantes de Sistemas de Informação na UFMG e no Brasil no Componente Específico.



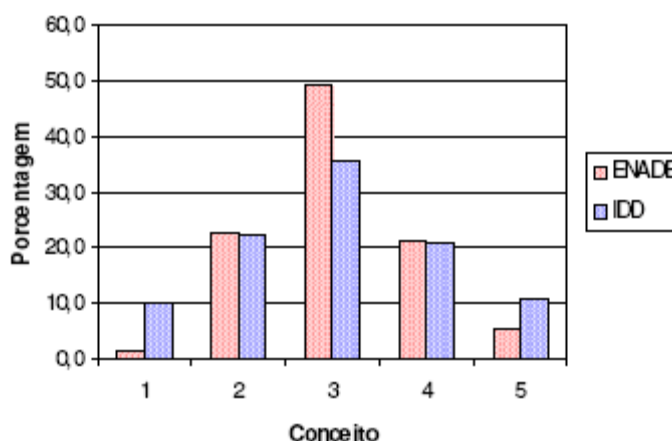
**Fonte:** BRASIL, 2005. Elaborado pelo autor 2008.

O desempenho dos estudantes ingressantes da instituição foi superior em relação aos estudantes do Brasil, sendo que a diferença entre eles é de 18,5. Os ingressantes alcançaram nota média de 42,4 e 23,9 no Brasil.

### 3.2.2 – OS RESULTADOS NOS CONCEITOS: ENADE E IDD

O gráfico a seguir apresenta indicadores referentes à distribuição dos valores dos conceitos ENADE e IDD obtidos pelos 4.497 cursos participantes no período de 2004 a 2006.

**Gráfico 7** – Distribuição dos valores dos conceitos ENADE e IDD obtidos por 4.497 cursos em todo o Brasil (triênio 2004-2006)

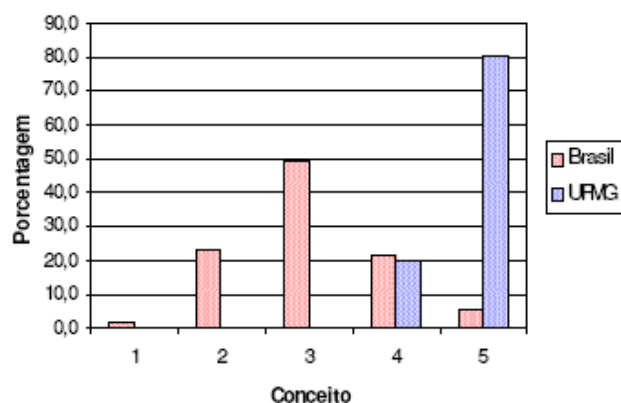


**Fonte:** MODENESI, 2007.

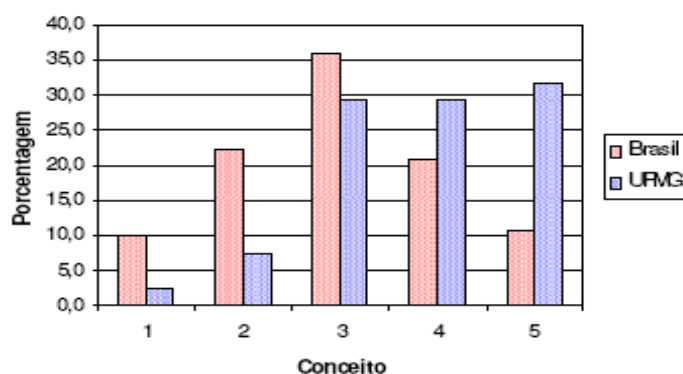
Ao observar a distribuição dos conceitos ENADE e IDD no Brasil, verifica-se a predominância na obtenção do valor três em ambos os conceitos. Nesse cálculo

consideraram-se apenas cursos que receberam os conceitos ENADE e IDD. Os gráficos a seguir comparam os resultados dos cursos da UFMG com o Brasil, quanto à distribuição dos valores dos conceitos ENADE e IDD.

**Gráfico 8** – Comparação entre as distribuições dos conceitos ENADE (a) e IDD (b) por cursos da UFMG e do Brasil (triênio 2004-2006).



(a)



(b)

Fonte: MODENESI, 2007.

Nessa comparação observa-se que o desempenho da UFMG no conceito ENADE foi superior ao do Brasil, com predominância da nota cinco. Já no IDD, a UFMG segue a tendência nacional apresentando uma variação na distribuição dos conceitos, com predominância dos valores três, quatro e cinco, enquanto que no Brasil a distribuição é também variada, predominando o conceito três. Segundo MODENESI (2007) a média dos cursos da UFMG foram 4,8 e 3,8, respectivamente, 60% e 27% maiores do que as médias nacionais.

**Tabela 3:** Número de cursos da UFMG que receberam os diferentes de conceitos ENADE (a) e IDD (b).

Conceito	2004	2005	2006	Totais
1	0	0	0	0
2	0	0	0	0
3	0	0	0	0
4	2	3	2	7
5	8	16	8	32
SC	1	2	0	3
<b>Total:</b>	<b>11</b>	<b>21</b>	<b>10</b>	<b>42</b>

(a)

Conceito	2004	2005	2006	Totais
1	1	0	0	1
2	0	0	2	2
3	2	10	2	14
4	1	6	5	12
5	6	5	1	12
SC	1	0	0	1
<b>Total:</b>	<b>11</b>	<b>21</b>	<b>10</b>	<b>42</b>

(b)

Fonte: MODENESI, 2007.

A distribuição do número de cursos que receberam os diferentes valores dos conceitos ENADE e IDD pode ser identificada nas tabelas anteriores. No conceito IDD observa-se uma variação na sua distribuição: enquanto o conceito 5 no índice foi predominante na edição do ENADE em 2004, obtido por 6 dos onze cursos da instituição participantes do exame, em 2005 predominou o conceito 3, obtido por 10 dos 21 cursos. Já em 2006 a concentração foi maior no conceito 4, com 5 cursos obtendo este resultado.

Os dados apresentados sobre o ENADE na UFMG, buscam de forma sucinta demonstrar a participação da instituição no exame no triênio 2004-2006. A UFMG destaca-se no cenário nacional pelo seu excelente nível de qualidade, conforme atestam esses resultados.

### 3.3 – METODOLOGIA

O debate em torno da implementação do ENADE enfatiza a necessidade de que o mesmo contribua para o aperfeiçoamento dos cursos de graduação. O exame apresenta algumas características em seu formato que tem por objetivo salientar o efeito da escola na formação dos estudantes. Características como a aplicação simultânea a ingressantes e concluintes, aplicação trienal e por amostragem busca identificar possíveis problemas e/ou dificuldades presentes nos cursos de graduação, visando à sua superação.

Considera-se que os resultados do ENADE expressos por meio dos seguintes documentos: Resumo Técnico - versão preliminar, Relatório da Área, Relatório de cada curso, Relatório das IES, Relatório Técnico – Científico e Boletim de Desempenho do Estudante<sup>21</sup>, possam contribuir para o desenvolvimento de ações e/ou medidas que favoreçam o aperfeiçoamento dos cursos de graduação. No ENADE está implícita a concepção de que a avaliação deve atuar como um mecanismo que estimule o processo de debate e reflexão no âmbito dos cursos.

No formato de avaliação desenvolvido com o ENADE está presente a idéia de que é importante avaliar o processo e não um produto identificado ao final do curso. O principal objetivo do exame conforme afirmam Limana & Brito,

É aumentar o entendimento a respeito do estudante inserido em um contexto educacional específico, buscando verificar se ocorrem mudanças que possam ser atribuídas à trajetória do estudante na IES (LIMANA & BRITO, 2006, 33).

É oportuno salientar que o atual exame constitui-se como uma transição do modelo anterior (ENC), que avaliava o curso de graduação por meio de um teste aplicado aos estudantes concluintes ao final do curso. Este tinha como objetivo aferir os conteúdos profissionais dos cursos de graduação. O ENADE, por sua vez, busca avaliar os estudantes, não para dar notas aos cursos, mas para conhecer a formação oferecida por estes.

No percurso de investigação sobre o exame duas questões tornaram-se relevantes: Em que medida a nova metodologia introduzida pelo ENADE auxilia as instituições na compreensão do seu papel na formação dos estudantes? Em que medida os instrumentos disponibilizados sobre o desempenho dos cursos de graduação são apropriados pelas IES? Essas duas questões constituem-se em pontos chaves na busca pela compreensão do ENADE, enquanto uma política nacional de avaliação desenvolvida pelo MEC.

Outro aspecto relevante, diz respeito aos estudos desenvolvidos sobre a avaliação da educação superior no Brasil, que em sua grande maioria caracterizam-se pela análise da concepção de avaliação institucional, análise comparativa das fases de desenvolvimento das políticas de avaliação, dentre outros. Ao realizar uma

---

<sup>21</sup> Documento específico apresentando o resultado do aluno submetido à avaliação, emitido pelo INEP exclusivamente ao mesmo.

---

revisão da literatura sobre a avaliação da educação superior, foi possível verificar a ausência de estudos que analisam o ENADE, enquanto uma política de avaliação da formação dos estudantes de graduação. Nesse sentido o estudo que ora apresento, pode contribuir para estimular e enriquecer o debate em torno da avaliação da educação superior.

Diante dos aspectos ressaltados, considerou-se interessante e pertinente o desenvolvimento de um estudo com o objetivo de analisar as possíveis contribuições do exame para as IES. Parte-se da hipótese de que os resultados disponíveis sobre o ENADE podem contribuir para o debate e reflexão por parte das instituições, visando aperfeiçoar os cursos de graduação. O problema de pesquisa que se coloca é a necessidade de identificar se o exame, tal como consta em seus documentos, atinge os objetivos que se propõe, isto é, se proporciona e/ou estimula o debate interno nas IES sobre os resultados alcançados.

Visando desenvolver o estudo proposto, selecionou-se a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) como instituição de referência. Isso porque a UFMG define-se como instituição de grande relevância no cenário educacional brasileiro. A opção por apenas uma instituição na realização do estudo justifica-se pela preocupação em garantir uma efetiva compreensão dos dados obtidos no andamento do trabalho. Dessa forma, consideraram-se os resultados obtidos pelos cursos de graduação da UFMG nas seguintes edições do ENADE: 2004, 2005 e 2006, que completam o ciclo de aplicação do exame. O presente estudo tem como objetivo geral analisar o ENADE como um instrumento de avaliação da formação dos estudantes de graduação, tendo como referência os resultados obtidos no período mencionado.

Pensar em pesquisa em educação requer do pesquisador a compreensão sobre a gama de possibilidades que o processo permite desenvolver. Esta situação decorre do fato de a pesquisa educacional englobar uma série de áreas de conhecimentos, sendo que, conforme salienta Gatti (2002) cada uma possui uma especificidade, que a define e caracteriza. As práticas de pesquisa devem ser coerentes com a construção de conhecimentos científicos, já que várias são as maneiras de realizá-las, dependendo dos objetivos, problema e objeto do estudo. No caso presente trata-se de uma pesquisa qualitativa, sendo apresentados alguns aspectos e elementos quantitativos sobre o ENADE como dados complementares que auxiliam na compreensão do tema.

Augusto (2007) esclarece que para realizar uma pesquisa qualitativa é preciso que o pesquisador tenha envolvimento, conhecimento e rigor científico na elaboração do projeto norteador e em seu desenvolvimento. É fundamental também a cooperação das partes envolvidas, a fim de que possa conseguir a autorização e colaboração na realização do estudo.

No caso dessa pesquisa, em particular, não houve grandes dificuldades para obter a autorização para sua realização junto aos coordenadores dos cursos. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) sob o Parecer n.º ETIC 236/07, e os coordenadores dos cursos de graduação foram contatados por telefone ou via e-mail<sup>22</sup>. A opção por trabalhar com os coordenadores de curso e com o coordenador do Setor de Avaliação da PROGRAD/ UFMG deve-se ao fato dos mesmos caracterizarem-se como elementos centrais na organização e adoção de ações a serem desenvolvidos nos cursos de graduação. Como a instituição apresenta uma variedade de cursos oferecidos foram necessários à adoção de critérios, visando selecionar os cursos participantes do estudo. Sendo assim, adotaram-se os seguintes critérios:

- I - Cursos de graduação cuja média geral obtida pelos ingressantes seja muito próxima e/ou superior à obtida pelos concluintes;
- II – Cursos de graduação em que o resultado dos estudantes ingressantes no componente específico foi muito próximo ou muito superior ao desempenho dos estudantes concluintes;
- III – Cursos de graduação cujo resultado entre ingressantes na formação geral no exame, foi muito superior ou muito próxima ao desempenho dos estudantes concluintes.

Um dos objetivos do exame é conhecer o percurso de formação do aluno, ou seja, as mudanças ocorridas no estudante que poderiam ser causadas, principalmente pela influência do curso em que está inserido. É oportuno esclarecer que se adotaram esses critérios para seleção dos cursos participantes do estudo por considerar que essa proximidade apresentada entre ingressantes e concluintes indicam a presença de aspectos relevantes sobre a importância do exame para o aprimoramento da qualidade.

---

<sup>22</sup> O modelo de e-mail encaminhado aos coordenadores do colegiado encontra-se no Apêndice 1. Com relação ao e-mail encaminhado aos ex-coordenadores encontra-se disponível no Apêndice 2.



Ressalte-se ainda que a adoção dos referidos critérios possibilitou a realização de uma análise muito ampla e detalhada, uma vez que foram observados em todos os cursos de graduação da UFMG aspectos relacionados ao desempenho dos estudantes nos seguintes itens: média geral, componente específico e formação geral. Primi (2006) afirma que, a avaliação da qualidade das provas do ENADE passa pela verificação de sua adequação para detectar as diferenças de desempenho entre concluintes e ingressantes favoráveis aos últimos, detectando também variações na magnitude dessa diferença que realmente poderiam ser atribuíveis aos cursos.

Dessa forma, a análise foi realizada tendo como referência os Relatórios de Cursos/ UFMG e complementada por meio de um estudo realizado pelo setor de avaliação da Pró-reitoria de Graduação da UFMG (PROGRAD/ UFMG) cedido para a pesquisa. Realizada a análise dos documentos, o campo de pesquisa constituiu-se de um grupo de treze cursos de graduação da UFMG, que atendiam aos critérios definidos para seleção dos mesmos. Todos os cursos participaram do ENADE no triênio 2004-2006, sendo apresentados nas tabelas a seguir, com os respectivos resultados obtidos no exame.

**Tabela 4 - Resultados dos cursos selecionados no ENADE 2004.**

C U R S O	Formação Geral		Componente Específico		Média Geral		Enade Conceito (1 a 5)	IDD* Índice (-3 a 3)	IDD Conceito (1 a 5)
	Ing.	Conc.	Ing.	Conc.	Ing.	Conc.			
Educação									
Física	53,5	50,7	39,0	50,9	42,6	50,9	5	0,700	5
Farmácia	69,3	58,0	40,4	47,3	47,6	50,0	5	0,300	5
Terapia Ocupacional	60,2	55,8	58,4	60,5	58,9	59,3	5	- 0,835	1

Fonte: BRASIL, 2004. Elaborado pelo autor 2008.

**Tabela 5 – Resultado dos cursos selecionados no ENADE 2005.**

Continua.

C U R S O	Formação Geral		Componente Específico		Média Geral		Enade Conceito (1 a 5)	IDD* Índice (-3 a 3)	IDD Conceito (1 a 5)
	Ing.	Conc.	Ing.	Conc.	Ing.	Conc.			
Ciências Biológicas - Diurno/Noturno	72,3	72,0	38,9	41,7	47,3	49,3	5	0,094	3
Ciências Sociais	66,8	73,0	62,8	69,1	63,8	70,1	5	0,983	4

Engenharia Química	76,0	73,3	42,4	49,2	50,8	55,2	5	-0,070	3
Geografia - Diurno/Noturno	71,8	78	45	54,4	51,7	60,4	5	1,545	4
História - Diurno/Noturno	53,1	57,8	48,6	53,4	49,7	54,5	5	0,202	3
Letras - Diurno/Noturno	62,3	65,8	38,3	46,4	44,3	51,2	5	0,597	3

**Fonte:** BRASIL, 2005. Elaborado pelo autor 2008.

**Tabela 6 – Resultado dos cursos selecionados no ENADE 2006.**

CURSO	Formação Geral		Componente Específico		Média Geral		Enade Conceito (1 a 5)	IDD* Índice (-3 a 3)	IDD Conceito (1 a 5)
	Ing.	Conc.	Ing.	Conc.	Ing.	Conc.			
Biblioteconomia	56.9	55.9	45.1	48.6	48.1	50.5	4	-0.665	2
Comunicação Social - Jornalismo	61,7	49,5	55,3	47,2	56,9	47,8	4	- 0,853	2
Música	53,2	52,6	48,6	55,9	50,9	54,3	5	0,253	3
Turismo	65.5	69.9	67.5	71.7	67.0	71.2	5	0.783	4

**Fonte:** BRASIL, 2006. Elaborado pelo autor 2008.

Uma característica comum aos cursos de Farmácia, Educação Física, Comunicação Social, Música e Terapia Ocupacional foi à mudança dos coordenadores de curso em período recente. Nesses casos, foram incluídos no estudo os ex-coordenadores, que vivenciaram a época de realização do Exame. Considerou-se também importante incluir o coordenador do Setor de Avaliação da PROGRAD/ UFMG, por se tratar de um órgão responsável por operacionalizar e discutir os processos de avaliação da graduação na instituição.

Desse conjunto não foi possível realizar a pesquisa junto aos cursos de História e Ciências Sociais. No primeiro caso, embora tenham sido encaminhados vários e-mails, não foi possível obter uma resposta do coordenador. No curso de Ciências Sociais ocorreu mudança de coordenação do curso no período em que estavam sendo realizadas as entrevistas. O docente que coordenava o curso à época da realização do exame estava preparando-se para uma viagem ao exterior não sendo possível a sua participação na pesquisa. Por sua vez, o atual coordenador informou desconhecer os resultados obtidos pelas Ciências Sociais no ENADE em 2005, não estando, por isso, em condições de participar da entrevista. Assim sendo, os sujeitos da pesquisa são onze coordenadores de cursos de graduação, cinco ex-

---

coordenadores dos cursos e o coordenador do Setor de Avaliação da PROGRAD/UFMG.

Para a coleta de dados adotou-se como procedimento a entrevista semi-estruturada, pois permite ao entrevistado organizar suas respostas de forma mais confortável. Esta consiste em questões que abordam o tema de uma perspectiva mais ampla, evitando respostas simplificadas e evasivas, sendo utilizado um roteiro de entrevista<sup>23</sup>. Sobre a entrevista semi-estruturada Triviños considera que,

A entrevista semi-estruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator. Este traço da entrevista semi-estruturada, segundo modo de pensar, favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas, também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores. De toda a maneira, diante destas últimas situações, é necessário lembrar que os instrumentos de coleta de dados não são outra que a 'teoria em ação', que apóia a visão do pesquisador (TRIVIÑOS, 1987, 146).

Após a realização dos primeiros contatos, as entrevistas foram sendo gradativamente agendadas. Todas as entrevistas foram realizadas pessoalmente pela pesquisadora, entre os meses de agosto a novembro de 2007, em local e data previamente definido para que houvesse um ambiente propício para o seu desenvolvimento e a coleta de dados fosse realizada com sucesso. Nas datas agendadas para a realização das entrevistas, a pesquisadora salientou a importância da colaboração dos sujeitos envolvidos no estudo e entregou a cada participante entrevistado, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>24</sup>. As entrevistas aos coordenadores de curso foram realizadas, segundo um roteiro composto pelos seguintes itens:

- I – Perfil do coordenador;
- II – Concepção de avaliação defendida pelo entrevistado;
- III – Opinião do entrevistado a respeito da contribuição do ENADE para a formação dos estudantes;
- IV – Informações sobre o processo de organização do ENADE;

---

<sup>23</sup> O roteiro em questão encontra-se no Apêndice 3.

<sup>24</sup> O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se disponível no Apêndice 4.

V – Visão do entrevistado sobre os resultados divulgados a respeito do referido curso;

VI – Possíveis ações e/ou medidas adotadas pelo curso após a divulgação do resultado;

VII – Possíveis intervenções por parte da UFMG.

Com o coordenador do Setor de Avaliação da PROGRAD a entrevista orientou-se por um roteiro<sup>25</sup> composto dos seguintes itens:

I – Perfil do coordenador;

II – Concepção de avaliação defendida pelo mesmo;

III – Ações e/ou medidas do Setor de Avaliação para a divulgação do ENADE à comunidade acadêmica;

IV – Opinião do entrevistado a respeito da contribuição do ENADE para a formação dos estudantes;

V – Visão do coordenador sobre os resultados obtidos pelos cursos de graduação/ UFMG.

VI – Existência ou não de ações e/ou medidas desenvolvidas pelo Setor de Avaliação juntamente com os cursos de graduação após a divulgação dos resultados;

VII – Possíveis manifestações/ sentimento expressadas pela comunidade acadêmica após divulgação dos resultados;

VIII – Formas/ meios de interação entre o Setor de Avaliação e os demais órgãos e com o INEP;

IX – Opinião do coordenador sobre o ENADE e o ENC.

Durante as entrevistas, todos os coordenadores demonstraram disposição em responder as questões, contribuindo com várias informações relevantes que enriqueceram a pesquisa. Todos os participantes permitiram a gravação das entrevistas favorecendo o desenvolvimento do estudo, uma vez que os dados poderiam ser consultados e detalhados no momento de análise.

As entrevistas foram ouvidas varias vezes e, depois parte a parte, para que fossem transcritas. Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra e seus registros escritos deram origem a um documento<sup>26</sup> com cento e setenta e duas páginas, cuja

---

<sup>25</sup> O roteiro em questão encontra-se no Apêndice 5.

<sup>26</sup> As entrevistas gravadas e o documento resultante da transcrição das mesmas encontram-se arquivadas em um CD-ROOM de posse da pesquisadora.

---

finalidade é facilitar o trabalho realizado na fase de análise da pesquisa. Conforme Augusto,

A análise de dados é caracterizada como um momento no quais as informações podem ser agrupadas, segundo uma categorização dos dados coletados. As análises devem permitir que a realidade seja desvendada e os questionamentos, propiciados pelos objetivos possam ser respondidos (AUGUSTO, 2007, 66).

No tratamento dos dados coletados utilizou-se a análise de conteúdo para o tratamento e compreensão do material de pesquisa coletado nas entrevistas. Bardin esclarece que a análise de conteúdo se caracteriza como,

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2008, 44).

Nesse sentido, a análise de conteúdo permite ao pesquisador realizar inferências sobre o elemento da comunicação, no qual está ocorrendo o processo de investigação. Franco (2007) salienta que a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação. Isso porque, a inferência confere à análise de conteúdo significado, possibilitando a realização de comparações.

Nesse sentido o primeiro passo para iniciar o trabalho com os dados, foi ler exaustivamente as entrevistas, visando definir a categorização. Em outras palavras, buscar a classificação dos elementos dos conjuntos por diferenciação e posteriormente por reagrupamento das informações obtidas com as entrevistas. Essa seleção foi baseada em critérios definidos previamente, conforme Bardin (2008) e Franco (2007).

Assim, de maneira esquemática, o trabalho com os dados obtidos das entrevistas organizou-se a partir dos seguintes procedimentos:

- a) leituras e releituras das respostas dos diferentes sujeitos;
- b) compreensão e análise das respostas dadas pelos diferentes sujeitos;
- c) categorização das respostas dos diferentes sujeitos;
- d) comparação das respostas dos diferentes sujeitos aos mesmos itens;

e) análise vertical das respostas, por meio de elaboração de uma matriz, no qual na horizontal encontram-se as respostas e na vertical os sujeitos da pesquisa;

f) reagrupamento das respostas em categorias amplas;

Franco (2007) afirma que a categorização das entrevistas é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, seguida de um reagrupamento baseado em analogias, segundo critérios definidos. A matriz foi construída para realização da análise de conteúdo, sendo composta por dezesseis linhas e nove colunas.

Na sua representação, na primeira coluna identificados pelas letras de “A a P” estão os participantes do estudo. Nas linhas encontram-se as respostas dadas pelos entrevistados, sendo que o algarismo arábico refere-se às questões do roteiro da entrevista. A matriz permite identificar as convergências e divergências nas respostas dadas pelos diferentes sujeitos.

### 3.4 – UFMG: DESCRIÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO SELECIONADOS PARA ANÁLISE

Apresenta-se uma descrição dos cursos selecionados para a realização do presente estudo, segue-se algumas informações básicas sobre os cursos de graduação, no intuito de mostrar algumas características sobre os mesmos.

♣ Biblioteconomia: sediado na Escola de Ciências da Informação, tem duração de quatro anos (diurno) e quatro anos e meio (noturno), oferecendo duas ênfases: gestão de coleções e gestão da informação. O curso diurno foi criado em 1966, sendo que possui duas entradas: uma para o período da manhã, que acontece no primeiro semestre, e, no segundo semestre, entram os alunos do período da tarde.

O noturno, por sua vez foi ofertado pela primeira no ano de 1999, apresentando uma entrada no primeiro semestre. Em cada uma das entradas (manhã, tarde e noite), admitem-se 40 alunos.

♣ Ciências Biológicas: sediado no Instituto de Ciências Biológicas, oferece duas habilitações: bacharelado e licenciatura. O curso diurno foi implantado em 1972, substituindo o curso de graduação em História Natural, que funcionou no período de 1943 a 1971. O noturno foi criado em 1994 e oferece apenas a licenciatura.

---

Anualmente são admitidos 80 no curso diurno (bacharelado e licenciatura) e 80 no noturno (licenciatura), divididos em duas entradas semestrais.

- ♣ Comunicação Social: sediado na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, oferece quatro habilitações: Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Radialismo e Relações Públicas. Foi criado em 1961 e começou a funcionar no ano de 1962, é um curso diurno, com duração de quatro anos. Admite 100 alunos anualmente, divididos em duas entradas semestrais.
- ♣ Educação Física: sediado na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional: bacharelado e licenciatura. Tem sua origem em dois cursos de Educação Física criados em 1952, respectivamente pelo Estado de Minas Gerais e pela Sociedade Mineira de Cultura. Em 1953, fundiram-se os dois cursos e, em 1969, o curso foi integrado à UFMG. A partir de 1990, além da modalidade Licenciatura, o curso começou a oferecer o Bacharelado, e em 1991, modalidade Bacharelado/Licenciatura. O curso tem duração de quatro anos, sendo que possui duas entradas semestrais admitindo 55 alunos por semestre.
- ♣ Engenharia Química: o curso desenvolve-se no Instituto de Ciências Exatas e na Escola de Engenharia. Foi criado em 1942, funcionando inicialmente com a denominação de Engenharia Química Industrial. A partir de 1961 foi transformado no atual curso de Engenharia Química. Possui duração de cinco anos, sendo oferecido no diurno. Admite 50 alunos, em duas entradas semestrais de 25 alunos.
- ♣ Farmácia: o curso ocorre na Faculdade de Farmácia. Foi criado no ano de 1911, anexo à Escola Livre de Odontologia. Em 1963 foi criada a Faculdade de Farmácia que passou a funcionar independente da antiga Escola. Possui duração mínima de quatro anos, oferece quatro habilitações: Farmacêutico (obrigatória); Indústria; Bioquímica de Alimentos; Bioquímica em análises clínicas e toxicológicas. É um curso diurno, sendo que anualmente recebe 132 alunos, em entradas semestrais.
- ♣ Geografia: sediado no Instituto de Geociências. O curso diurno começou a ser oferecido em 1941, na Faculdade de Filosofia com a denominação de Geografia e História. A partir de 1957, foi desmembrado nos atuais cursos de Geografia e de História. Oferece as modalidades: bacharelado e licenciatura, com duração de

---

quatro anos. O noturno foi criado em 1991 e oferece apenas a licenciatura, com duração de cinco anos. Anualmente são admitidos 80 alunos, sendo que no primeiro semestre entram 40 no curso diurno e, no segundo semestre, 40 no noturno.

- ♣ Letras: tem sede na Faculdade de Letras. Foi criado em 1941 e começou a funcionar no ano de 1943 na Faculdade de Filosofia, em 1968 transferiu-se para a sua atual sede. O curso é oferecido nos turnos matutino e noturno, e a cada semestre, são admitidos 70 alunos no curso da manhã e 80 no noturno. Oferece um total de 12 habilitações nas seguintes modalidades: licenciatura simples em Português, Inglês, Alemão, Espanhol, Francês, Italiano; licenciatura dupla em Português/ Francês, Português/ Italiano e Português/ Alemão; Bacharelado em Português, Inglês, Alemão, Grego, Latim e Lingüística.
- ♣ Música: sediado na Escola de Música. Sua origem remonta aos cursos existentes no Conservatório Mineiro de Música criado em 1925. No ano de 1962, o Conservatório foi integrado à Universidade de Minas Gerais e, a partir de 1965, sua denominação foi alterada para Escola de Música. O curso é diurno, com entrada anual de 46 alunos, sendo 8 na licenciatura e sendo 38 na modalidade bacharelado. Este último comporta 19 habilitações: Canto, Clarineta, Composição, Contrabaixo, Fagote, Flauta, Harpa, Oboé, percussão, Piano, Regência, Saxofone, Trombone, Trompa, Viola, Violão, Violino e Violoncelo. O curso tem duração de quatro anos, com exceção das habilitações em Composição e Regência, que exigem cinco anos para sua conclusão.
- ♣ Terapia Ocupacional: sediado na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Foi criado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão em 1977 e iniciou suas atividades no ano de 1979. Tem duração de cinco anos, oferecido na modalidade bacharelado, recebe por ano um total de 60 alunos, em duas entradas semestrais. As aulas desenvolvem-se em horário integral, sendo o currículo atual composto pelos ciclos:
  - básico, com disciplinas das áreas biológicas, humanas e de saúde;
  - pré-profissionalizantes e profissionalizantes, em que o aluno tem contato com disciplinas específicas da Terapia Ocupacional.



- ♣ Turismo: funciona no Instituto de Geociências. Foi criado em 2001 pelo Conselho Universitário da UFMG, iniciando suas atividades em 2002. É oferecido com duas entradas anuais em horário diurno, na modalidade Bacharelado, com ênfase em Planejamento Integrado do Turismo e Gestão de Empreendimentos Turísticos. O curso oferece 60 vagas anuais, divididas em duas entradas semestrais.

A seguir apresenta-se uma tabela com dados a respeito da relação candidato/vaga dos cursos anteriormente mencionados no triênio 2004-2006. Esta permite visualizar a demanda pelos cursos de graduação da instituição.

**Tabela 7:** Relação Candidato/ Vaga dos Cursos de Graduação Selecionados para o Estudo no triênio 2004—2006.

Cursos	Diurno			Noturno		
	2004	2005	2006	2004	2005	2006
Biblioteconomia	7,56	6,91	6,82	9,57	10,97	8,00
Ciências Biológicas	22,05	26,56	21,65	11,73	14,68	13,19
Comunicação Social	29,03	33,35	27,23	-----	-----	-----
Educação Física	23,81	23,06	17,92	-----	-----	-----
Engenharia Química	10,94	15,12	16,04	-----	-----	-----
Farmácia	15,73	19,12	16,89	-----	-----	-----
Geografia	12,3	14,67	10,53	15,8	11,47	11,50
Letras	6	7,49	5,29	8,41	7,26	6,79
Música * (licenciatura)	12,37	10,37	11,38	-----	-----	-----
Terapia Ocupacional	13,4	14,31	13,63	-----	-----	-----
Turismo	15,86	17,38	12,68	-----	-----	-----

**Fonte:** COPEVE/ UFMG, 2008. Elaborado pelo autor 2008.

\* O curso de Música na modalidade Bacharelado, possui a relação de candidatos/vagas distribuídas de acordo com as seguintes habilitações: Composição, Canto, Instrumento e Regência.

Analisando os dados apresentados na tabela anterior verifica-se que os cursos de graduação são muito disputados no vestibular, sendo que 5 desses cursos têm uma média acima de 10 candidatos por vaga, mantendo essa característica constante no período observado. Os cursos de Ciências Biológicas (diurno), Comunicação Social, Educação Física destacam-se pela alta demanda que apresentam, com índices que ultrapassam o número de 20 candidatos por vaga. Ao observar a variação na relação candidato/vaga dos cursos selecionados para o estudo, verifica-se que os mesmos apresentam como característica comum, o fato de serem extremamente disputados, elevando o perfil de entrada dos alunos ingressantes.

---

## CAPÍTULO 4:

### O ENADE NA UFMG

A avaliação precisa ser espelho e lâmpada, não apenas espelho. Precisa não apenas refletir a realidade, mas iluminá-la, criando enfoques, perspectivas, mostrando relações, atribuindo significados. Sem um eficiente trabalho interpretativo os dados serão apenas marcas sobre tabelas e gráficos, sem utilidade gerencial (RISTOFF, 1999, 61).

#### 4.1 – INTRODUÇÃO

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os resultados obtidos na pesquisa de campo, por meio da realização da entrevista<sup>27</sup> com os coordenadores, ex-coordenadores dos cursos de graduação e o coordenador do Setor de Avaliação da PROGRAD/ UFMG. É oportuno esclarecer que foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os participantes, por se caracterizarem como sujeitos importantes no desenvolvimento de medidas e ações que visem aperfeiçoar a qualidade da formação oferecida pelos cursos. Além disso, considera-se que a participação dos mesmos auxiliaria na compreensão dos resultados obtidos pelos estudantes de graduação, contribuindo para análise e aprofundamento do conhecimento sobre o exame. Assim, os resultados foram divididos em nove categorias amplas de acordo com o que foi apurado no tratamento dos dados obtidos com a realização das entrevistas, trata-se de um texto que apresenta uma análise das informações obtidas com os participantes.

O presente capítulo está organizado em nove subitens, visando o desenvolvimento e discussão das categorias obtidas por meio da análise dos dados. Assim, inicialmente apresentam-se informações sobre o perfil dos coordenadores e ex-coordenadores dos cursos analisados, incluindo-se a formação acadêmica, experiências profissionais e tempo de instituição. Em um segundo momento apresenta-se informações que dizem respeito à experiência dos profissionais envolvidos no estudo com processos anteriores envolvendo a avaliação externa.

---

<sup>27</sup> Apresenta-se no Apêndice 06 um excerto da entrevista realizada com o coordenador B. Considerou-se oportuno apresentar apenas um excerto das entrevistas em decorrência da extensão das mesmas.

---

Buscou-se também conhecer a opinião dos coordenadores sobre a avaliação da educação superior, dentro de uma perspectiva mais ampla sobre os processos desenvolvidos pelo Ministério da Educação. Posteriormente, apresenta-se uma abordagem mais específica a respeito do ENADE, com informações obtidas com os coordenadores sobre as contribuições do exame para o aperfeiçoamento dos cursos de graduação. Outro aspecto discutido, diz respeito à aplicação simultânea do exame a estudantes ingressantes e concluintes, apresentada aos coordenadores com o objetivo de conhecer a opinião dos mesmos sobre essa nova característica introduzida com o ENADE.

Apresenta-se ainda no capítulo uma discussão a respeito da organização do exame nas instituições e a reação dos estudantes ao tomarem conhecimento sobre a necessidade de realizarem o exame. Buscou-se conhecer a opinião dos coordenadores sobre a coerência entre os indicadores apresentados pelo ENADE sobre os cursos e a situação real dos mesmos.

Além disso, são apresentadas informações sobre a utilização dos indicadores disponíveis sobre o desempenho dos cursos de graduação pelos colegiados, visando possibilitar o aperfeiçoamento dos mesmos bem como análise da prova, no intuito de aprofundar os conhecimentos sobre os resultados apresentados pelo ENADE. Finalmente, discutem-se as possíveis orientações e/ou intervenção da UFMG as suas unidades após a divulgação dos resultados, visando o desenvolvimento de estudos e análises que possibilitassem uma maior compreensão sobre o desempenho dos cursos e da Instituição de uma forma geral.

#### 4.1.1 – PERFIL DOS COORDENADORES

Todos os sujeitos envolvidos no estudo fazem parte do quadro de servidores efetivos da Universidade, o grupo é composto por nove pessoas do sexo feminino e sete do sexo masculino. A formação acadêmica do grupo é bem diversificada, sendo que onze entrevistados possuem doutorado, quatro possuem mestrado e um possui pós-doutorado.

As experiências profissionais do grupo são bem diversificadas, tendo quatro dos coordenadores iniciado sua carreira como professores no Ensino Fundamental, nas redes públicas estadual, municipal (Belo Horizonte e Betim) e no Centro Pedagógico da UFMG. Nesse grupo destaca-se ainda uma coordenadora que atuou

---

como professora em um curso de inglês e como professora da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental, também pela rede pública municipal de Belo Horizonte.

Há ainda no grupo dois coordenadores que possuem experiência como professores do ensino superior na iniciativa privada, trabalhando nas áreas de Comunicação e Saúde. Além disso, destacam-se no grupo professores que têm atuação profissional na área de Jornalismo, Música, Professor de Música, Consultor e Profissional Autônomo. Ao se analisar o perfil dos participantes verifica-se que possuem ampla experiência no campo da educação superior, sendo que a variação no tempo de atuação na UFMG distribui-se da seguinte forma: oito com tempo superior a dez anos, cinco com período de atuação variando entre cinco e nove anos, um participante com atuação entre dois e quatro anos de UFMG. Além de um coordenador com menos de dois anos na instituição e uma coordenadora que não informou seu período de atuação na UFMG.

Com relação ao tempo de atuação na coordenação dos cursos de graduação verifica-se que se trata de um grupo de ingresso recente na função, sendo que alguns já possuem experiência como sub-coordenadores. Seis entre os participantes, atuam na coordenação do colegiado entre quinze dias a um ano. Em cinco desses casos considerou-se conveniente incluir também os ex-coordenadores, uma vez que a mudança na coordenação havia ocorrido muito recentemente, prejudicando o aprofundamento das informações sobre os cursos na época de realização do exame.

No conjunto de ex-coordenadores, dois participantes estiveram na coordenação entre três anos e meio a quatro anos, devido a reformas curriculares e outras atividades que desenvolviam no setor<sup>28</sup>. Os outros três participantes permaneceram na função pelo período de dois anos, tempo normal de duração do mandato de um coordenador de curso. O coordenador do Setor de Avaliação da Graduação encontra-se na função há mais ou menos um ano, tendo sido convidado pelo Pró-reitor de Graduações para assumir a função, devido experiências anteriores na Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFMG.

Destacam-se ainda três coordenadores dos cursos que se encontravam na coordenação há dois mandatos por terem tido uma recondução. Nos três casos

---

<sup>28</sup> O mandato dos coordenadores de cursos de graduação é de dois anos, sendo permitido a recondução.

---

anteriores o período de gestão estava encerrando-se, sendo que em dois desses casos o mandato terminava no final de 2007 e o outro no início de 2008. Além dessa situação, há uma coordenadora que se encontrava há um ano e meio na coordenação do colegiado.

#### 4.1.2 – EXPERIÊNCIAS ANTERIORES ENVOLVENDO PROCESSOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA

Considerou-se importante conhecer as experiências anteriores dos coordenadores envolvendo processos de avaliação externa de cursos realizados pelo MEC. Dez coordenadores relataram que não possuíam qualquer contato anterior com processos de avaliação externa e declararam ainda desconhecer a discussão realizada em torno da temática. Dois participantes esclareceram que sua primeira experiência com os processos de avaliação aconteceu com a realização do ENADE, sendo que buscaram atender às demandas solicitadas para organização do processo. Além disso, estavam aguardando para 2007 a avaliação do curso com visita da comissão externa, mas esta foi sofrendo várias prorrogações havendo previsão para ocorrer em 2009.

Destacam-se cinco coordenadores que participaram da visita de comissões de avaliação durante a realização do PROVÃO e uma participante que presidiu a comissão de avaliação em época de realização do PAIUB. Ao se analisar a experiência dos participantes com os processos de avaliação observa-se a presença de uma característica comum em todas as práticas: de uma maneira geral se restringiu a cumprir prazos e procedimentos solicitados para organização dos processos avaliativos.

Observa-se na fala dos coordenadores a compreensão da avaliação com um viés burocrático, tendo a sua função direcionada para o preenchimento de documentos. Sobre o aspecto anterior é oportuno mencionar ainda que, essa situação é verificada quando os coordenadores referem-se tanto à experiência com PAIUB, bem como o PROVÃO. O depoimento do coordenador C exemplifica essa característica ressaltada anteriormente,

---

Sim, fui de uma comissão que o Colegiado havia montado à época do PROVÃO, o Exame Nacional de Cursos, então eu ajudei a preparar a documentação do curso, a organizar todo o material pra coordenadora da época. Foi dessa comissão, que era uma espécie de comissão interna pra avaliação do PROVÃO (Coordenador C, 2007).

Ao se analisar o depoimento dos coordenadores verifica-se a ausência de um conhecimento mais aprofundado sobre os programas de avaliação da educação superior desenvolvidos pelo MEC e das tendências e/ou concepção que caracterizaram as mesmas. Há uma vinculação da avaliação com os procedimentos necessários para a organização do processo, reduzindo-a as questões operacionais. Conforme afirma Dias Sobrinho (2002), a avaliação deve ser entendida como um processo pedagógico, de transformação e melhoria da instituição e das próprias pessoas que fazem parte do seu dia-a-dia.

Ao se ampliar essa prática para o interior dos colegiados, abordando os meios com que estes se organizam para tratar do assunto verifica-se que na rotina diária das instituições não ocorre um debate em torno do tema. Vigora uma preocupação constante com os procedimentos do ponto de vista operacional, mas não se realiza uma discussão mais aprofundada sobre o porquê e o como fazer. Essas questões não estão presentes nos colegiados, justificadas pelos participantes pelo fato de que a rotina diária vivida internamente no âmbito do colegiado não possibilita muito os momentos de discussão. A coordenação fica centrada na figura de uma única pessoa que precisa dar conta das demandas diárias de organização dos cursos e isso toma um grande tempo, conforme afirma o coordenador E,

Oh, eu acho que o colegiado deveria ter uma política mais formal para considerar a avaliação. O que acaba ocorrendo no dia-a-dia é quase que a coordenação centrada no coordenador, que acaba tendo que atender às solicitações dentro do possível. A gente tem que dar a mão à palmatória: não temos nenhum tipo de política instituída para trabalhar com a avaliação (Coordenador E, 2007).

O excesso de demanda diária nos colegiados foi apontado por todos os coordenadores como um dos fatores que impedem a realização de momentos de discussão e reflexões em torno de vários temas, incluindo a avaliação da educação superior e em específico o desempenho obtido pelos cursos de graduação no ENADE. Não há muito tempo para pensar em determinados assuntos, pois nem bem

termina uma demanda surge uma nova, com mais exigências e complicações que o processo anterior. O coordenador C, salienta que,

Do ponto de vista do colegiado havia muito interesse em usar os dados, em trabalhar melhor o material divulgado pelo ENADE, mas efetivamente na rotina do colegiado, nas tarefas que tem que ser encaminhadas aqui é impossível, vamos dizer assim. Há uma sobrecarga de trabalho administrativo no colegiado, não só para os técnicos, para os professores também, o que torna impossível você, por exemplo, ir muito além de parar e planejar a oferta do semestre seguinte, cobrar dos diferentes departamentos quais serão as disciplinas ofertadas, fazer a gestão cotidiana, isso tudo aqui é trabalho que tem que ser feito: avaliar pedido dos alunos de aproveitamentos de estudos, avaliar os pedidos dos alunos para integralização curricular de atividades acadêmicas que não são de salas de aula. (...) Necessário seria, importante seria, mas é difícil do ponto de vista dessa rotina, além disso, a própria estrutura da universidade não favorece esse tipo de coisa (Coordenador C, 2007).

Diante dos aspectos mencionados pelos coordenadores verifica-se que as experiências dos coordenadores dos cursos com processos de avaliação estão diretamente relacionadas com a organização do processo. Apesar de considerarem a avaliação um importante instrumento para a melhoria da qualidade da educação, não há momentos dedicados à realização de discussão do tema. Conforme salientam Ribeiro & Chaves (2008) para que a avaliação alcance seus objetivos, torna-se necessário à adoção de uma postura crítica e comprometida dos sujeitos, no sentido de encaminhar a instituição para alcançar os objetivos compactuados por todos que compõem a organização acadêmica.

#### 4.1.3 – A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA OPINIÃO DOS COORDENADORES

Buscou-se obter informações sobre a opinião dos coordenadores a respeito da avaliação da educação superior, isto é, dos processos avaliativos desenvolvidos recentemente pelo MEC. Uma característica observada no primeiro momento de diálogo com os entrevistados foi à vinculação do tema exclusivamente com a experiência do ENADE. Diante dessa situação, tornou-se necessário esclarecer que a intenção era conhecer a opinião dos mesmos sobre os processos desenvolvidos até o momento pelo MEC.

---

Considerou-se oportuno esclarecer ainda que reduzir a avaliação da educação superior há um único instrumento diminui a riqueza do tema, uma vez que várias experiências foram desenvolvidas no país, apresentando características e concepções distintas que influenciaram consideravelmente a atual proposta desenvolvida pelo MEC. Assim, solicitou-se que estes expressassem suas opiniões em torno do tema “avaliação da educação superior” já que o ENADE constitui-se como um dos instrumentos de avaliação, não podendo ser considerado um processo desconectado de uma série de medidas e ações que envolvem a atual política desenvolvida pelo Ministério da Educação. Conforme afirmam Rothen & Nasciutti (2008), o exame em sua concepção foi compreendido como fazendo parte da avaliação institucional, gerando reflexão sobre a prática institucional.

Verificou-se que os coordenadores consideram que os processos de avaliação da educação superior constituem-se em procedimentos importantes e necessários ao efetivo desenvolvimento e melhoria da qualidade da educação. No entanto salientam que há necessidade de desenvolver processos que proporcionem às instituições um retorno sobre os dados obtidos com as provas e não somente a publicação de indicadores sobre o desempenho das IES que nada acrescentam ao trabalho por elas desenvolvido. A coordenadora D considera que nos processos de avaliação recentemente desenvolvidos pelo MEC,

Há uma distância muito grande entre o que está sendo proposto e a forma como está sendo proposto. (...) A gente sabe que é uma pontuação, vários cursos e tal, mas diretamente a gente não sabe no processo de avaliação, nos resultados, quais são os pontos positivos e quais são os pontos negativos que o curso apresenta (Coordenadora D, 2007).

Sendo assim, percebe-se que ainda predomina uma distância entre as políticas desenvolvidas no âmbito do MEC e as práticas desenvolvidas nas instituições de ensino superior. A coordenadora F afirma que “a avaliação institucional precisa existir, o problema é que normalmente se trabalha com critérios que muitas vezes não dão conta de apresentar uma análise qualitativa de fato” (Coordenadora F, 2007).

Dessa forma, identificou-se nas respostas dos coordenadores a associação da avaliação com procedimentos quantitativos. A avaliação foi diretamente relacionada com procedimentos que visam medir a qualidade oferecida pelas IES, e



---

posteriormente a realização da divulgação de uma série de indicadores que em pouco ou nada contribuem para efetivo aprimoramento das instituições. Conforme afirma o coordenador J,

Todas as formas de avaliação que a gente conseguiu construir elas sempre foram vinculadas a indicadores que medem muita quantidade, isso induz as instituições a produzir muita quantidade de coisa, como se isso falasse alguma coisa sobre o curso pouco (Coordenador J, 2007).

Ao se analisar o aspecto anteriormente mencionado percebe-se que os coordenadores desconhecem as características que definem a concepção do ENADE, pois este não possui como objetivo medir quantitativamente os cursos de graduação. A divulgação dos indicadores com o desempenho dos cursos busca possibilitar informações que permitam às instituições refletirem e aperfeiçoarem a qualidade dos cursos. Na rotina diária das IES observou-se que esse objetivo apresentado pelo exame não foi compreendido, pois os relatórios divulgados com o desempenho dos cursos não auxiliaram no desenvolvimento de ações que buscassem efetivamente compreendê-los. É oportuno mencionar ainda que em algumas situações os coordenadores desconheciam o resultado obtido pelos seus cursos. O coordenador "I" afirma que,

Eu acho que é importante que algum tipo de avaliação seja feita e que, mais importante até do que a avaliação ser feita, é que a gente tenha um retorno disso, que a gente saiba, primeiro, quais foram os instrumentos utilizados, qual foi a metodologia utilizada nessa avaliação e, quais foram os resultados obtidos, e aí a gente vê, fazendo uma avaliação dos instrumentos utilizados, da metodologia e dos resultados, vê em que isso pode contribuir pra um eventual aprimoramento do curso mesmo (Coordenador I, 2007) .

Outra característica apresentada pelos participantes como um problema no desenvolvimento de políticas efetivas para a avaliação da educação superior, diz respeito à falta de seqüência e continuidade das ações e/ou práticas desenvolvidas no âmbito do MEC. Salientaram que estas se caracterizam mais como políticas de governo do que políticas de Estado, uma vez que sempre que se inicia um novo período de mandato novas idéias são colocadas em desenvolvimento, sem que de fato haja um amadurecimento das práticas desenvolvidas no intuito de aprimorá-los,

visando a melhoria efetiva da qualidade da educação. Nesse sentido, o coordenador L afirma que,

O outro grande problema que a gente tem é a tendência a querer mudar tudo. Antes era o PROVÃO trocou o governo mudaram tudo, quando sair o governo do Lula, possivelmente, dependendo da orientação política de quem assumir, vai mudar tudo de novo (Coordenador L, 2007).

Foi mencionado ainda que a atual política de avaliação da educação superior introduzida pelo MEC em 2004 está pautada em outros parâmetros, como por exemplo, a avaliação interna, avaliação externa com critérios definidos. Estes devem ser articulados na busca de um objetivo geral que está fundamentado na obtenção de uma visão ampla do sistema. Ressaltaram ainda que a avaliação está muito grande, fazendo com que as IES se percam no preenchimento de uma série de formulários, com uma repetição de informações que torna o processo moroso. Consideram que se fosse organizado um processo avaliativo mais simples, com objetivos bem delimitados o resultado seria muito mais efetivo do que está acontecendo atualmente. Avaliam que há uma necessidade de tornar o sistema um pouco mais fechado, uma vez que se tornou muito amplo e aberto e seus objetivos não estão sendo atingidos tal como se apresenta em sua proposta.

Observa-se que de uma forma geral a avaliação é considerada pelos coordenadores como um importante instrumento na busca pelo aprimoramento da educação superior. Auxilia no processo de desenvolvimento de mudanças e melhorias na qualidade dos cursos, embora apresente atualmente uma série de problemas e desafios ao seu desenvolvimento efetivo.

#### 4.1.4 – CONTRIBUIÇÕES DO ENADE AO APERFEIÇOAMENTO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Buscou-se conhecer a opinião dos coordenadores sobre as possíveis contribuições do ENADE ao aperfeiçoamento dos cursos, sendo que ao serem questionados a esse respeito os mesmos enfatizaram categoricamente que esta função e/ou objetivo não havia sido cumprido. Na sua avaliação, isso se deu por um conjunto de razões, mencionadas a seguir:

- ♣ Uma prova única não tem condições de avaliar e identificar o que o curso agrega a formação do aluno. Não reflete o percurso acadêmico, então que parâmetros vão ser avaliados pelo MEC, isto é, a avaliação vai se orientar somente pela avaliação dos estudantes? Acredita ser necessário incluir nesse processo uma avaliação realizada pelos docentes, sobre as condições físicas e materiais.
- ♣ O exame apresenta padrões de avaliação organizados pelo MEC que nem sempre condizem com a realidade vivenciada no interior das IES. Trata-se muito mais de uma leitura que o Ministério realiza desses dados, que não dizem nada para as instituições sobre o desempenho dos cursos e a formação oferecida.
- ♣ O feedback que os estudantes submetidos ao exame apresentam é de que a prova não afere um nível de maturidade, um nível de formação profissional que eles supostamente ganham ao longo do curso. Nesse sentido o coordenador P afirmou que,

Os estudantes comentaram que não era nem necessário ter feito o curso para dar conta de realizar a prova. Até com os conhecimentos de ensino médio os alunos conseguiriam responder as questões. A prova não apresenta, não expressa o debate em torno da área. Propõe-se uma prova única para o Brasil, sem levar em conta as especificidades regionais, que caracterizam a gama de cursos no país (Coordenador P, 2007).

- ♣ O corte do exame está abaixo do que é ensinado na UFMG, isto é, devido o nível de exigência da instituição os estudantes já apresentam um perfil diferenciado dos demais, que os favorecem nesses processos avaliativos.
- ♣ Trata-se de uma primeira experiência que necessita de reformulações e revisão na sua proposta, visando o seu aperfeiçoamento.
- ♣ No caso específico do curso de Comunicação Social, em que os estudantes ingressantes alcançaram um desempenho superior ao dos concluintes no Componente Específico o coordenador afirma haver uma inadequação do exame para avaliar o curso, não atendendo às suas especificidades. Avaliou uma situação que não existe na UFMG, pois o curso não trabalha com habilitações como áreas estanques, não são separadas enquanto cursos específicos, como por exemplo, cursos de Jornalismo, Publicidade e

Propaganda, Radialismo ou Relações Públicas. Não se adota o recorte por habilitações, a prova deveria ter avaliado um curso de comunicação na área geral e considera que a realidade do curso foi deformada com os indicadores divulgados com o desempenho do mesmo.

Observa-se que entre os participantes predomina uma visão negativa sobre os resultados apresentados pelo exame, considerando que não conseguiu atingir os objetivos que estão definidos em sua proposta. Salientam que o ENADE apresentou uma concepção melhor do que o Provão ampliando a avaliação para questões de envolvimento do profissional com a sociedade, no entanto ainda padece de algumas falhas que não permitiram o seu real sucesso nas avaliações realizadas até o momento.

No que diz respeito aos aspectos mencionados pelos coordenadores sobre a ausência de contribuições do ENADE para o aperfeiçoamento dos cursos, verifica-se que algumas das justificativas apresentadas estão próximas das discussões realizadas por pesquisadores que abordam a avaliação da educação superior, especificamente o ENADE. As discussões realizadas por autores como Rothen & Nasciutti (2008), Verhine & Dantas (2005), tem como objetivo discutir as características observadas com a realização do exame até o momento. Assim, verifica-se que alguns aspectos mencionados pelos coordenadores condizem com observações realizadas por esses autores sobre a eficácia do exame.

Os autores mencionados anteriormente salientam que os dados do ENADE disponíveis com o desempenho dos estudantes, devem ser analisados considerando as limitações que compõem o instrumento, tais como,

- ♣ O ENADE avalia apenas competências e habilidades cognitivas necessárias à realização de uma prova, não avaliando outras habilidades, como por exemplo, as necessárias para procedimentos realizados em laboratórios.
- ♣ O número de questões da prova é pequeno para avaliar todos os conteúdos, competências e habilidades propostas nas Diretrizes Curriculares e nos objetivos do ENADE.
- ♣ O exame aplica o mesmo teste a ingressantes e concluintes, e por essa razão, as questões deveriam cobrir os vários estágios de aprendizagem esperados em diferentes momentos do curso.

Dessa forma, verifica-se que o exame apresenta algumas limitações que conseqüentemente podem influenciar o desempenho dos estudantes. Observa-se

que mesmo sem possuírem um conhecimento aprofundado a respeito do exame, os aspectos apresentados pelos coordenadores dos cursos são coerentes com o debate realizado em torno dos indicadores disponíveis com o resultado do ENADE.

É oportuno destacar que apenas um participante declarou não ter condições de responder a esta questão por não conhecer profundamente a proposta de avaliação introduzida com o exame, uma vez que não teve contato com o processo de organização, realização e divulgação dos resultados pelo ENADE. Considera que é válido fazer uma avaliação do curso, no entanto argumenta que uma prova apenas, possivelmente não alcançará uma visão global do processo que ocorre no interior dos cursos.

Um coordenador apenas considerou que o exame vem cumprindo o seu papel enquanto um instrumento de avaliação da formação dos estudantes. Acredita na eficácia desse papel e/ou função de auxiliar na determinação de rumos, sobre o que fazer daqui para frente, visando o aperfeiçoamento e melhoria da educação superior. Afirma ainda ser necessário realizar procedimentos em busca da efetiva qualidade das instituições e a avaliação constitui-se como um importante mecanismo na obtenção desses resultados.

Diante dos aspectos ressaltados pelos coordenadores sobre o cumprimento do papel do ENADE, verifica-se que há uma desconsideração dessa função. De uma maneira geral, os coordenadores afirmaram que essa função não vem sendo realizada. No entanto, consideram que o exame apresenta características diferenciadas, no intuito de verificar maiores aspectos que compõem a formação dos cursos.

#### 4.1.5 – A APLICAÇÃO DO ENADE A INGRESSANTES E CONCLUINTES

Neste item buscou-se identificar a opinião dos coordenadores sobre a aplicação simultânea do exame a estudantes ingressantes e concluintes. Os participantes consideram que essa característica introduzida com o exame proporciona ao MEC certos parâmetros sobre o curso, mas que ainda necessita de uma série de ajustes. Conforme afirma o coordenador “G”, “eu acho que é muito válido, pode apontar para muitas coisas e que podem contribuir muito no curso. Mas eu acho que isso tem que ser corrigido de uma forma mais sistemática” (Coordenador G, 2007).

Os participantes salientaram que a análise da prova é fundamental para identificar e compreender o que realmente é exigido dos estudantes. Somente a realização dessa análise permitirá as instituições compreenderem o resultado alcançado pelas mesmas. No entanto esclareceram que a não realização desse trabalho de análise dos dados ocorreu devido à falta de mobilização das pessoas para compreender o resultado. Por essa razão, não foi possível fazer uma ponderação mais efetiva sobre a importância e/ou contribuição da aplicação simultânea a ingressantes e concluintes.

Outro aspecto que os participantes questionaram diz respeito à prova, se os conhecimentos cobrados dos estudantes, especificamente dos ingressantes possibilitarão visualizar a contribuição do curso à formação dos mesmos. Será possível que uma prova de caráter geral, aplicada em momentos específicos e completamente distintos da formação alcance essa percepção, isto é, do que curso agregou aos estudantes? A esse respeito, as opiniões emitidas por dois participantes sobre essa característica introduzida com o ENADE são elucidativas,

O ingressante entra sabendo o que? O que o MEC vai avaliar do ingressante? O que ele já soube no segundo grau? É? Ou o que ele já sabe dentro do curso? Provavelmente deve ser alguma coisa relacionada ao conteúdo do curso. É mas eu não sei exatamente qual o objetivo de uma coisa histórica nesse sentido, porque o aluno entra no curso ele ainda está no período de maturação, de entender o que é aquela formação profissional (Coordenadora D, 2007).

Essa lógica de você ter um aluno ingressante e um aluno concluinte funciona com habilitações autônomas, funciona na PUC com o curso de Publicidade da PUC, mas não funciona aqui, porque aqui os alunos entram ficam três anos sem habilitação, só são vinculados ao Jornalismo pro-forma. É essa especificidade do curso que o ENADE não deu conta de acompanhar, que é basicamente, se é uma prova para o curso de comunicação, deve ser na área geral, então o recorte por habilitação não deve aparecer (Coordenador B, 2007).

No primeiro depoimento é possível perceber que a coordenadora apresenta um desconhecimento do ENADE, pois o exame não tem como objetivo avaliar conhecimentos profissionais, busca avaliar as competências e habilidades propostas nas Diretrizes Curriculares. No que diz respeito ao depoimento do coordenador B, identifica-se a existência de limitações no exame, como por exemplo, na Comunicação Social. Neste curso, a avaliação tornou-se inadequada para avaliá-lo,

---

pois não se trata de um curso com habilitações específicas e a prova avalia cursos que apresenta esse perfil. Diante dessa situação considerou-se importante realizar entrevista com o coordenador e ex-coordenador para obter informações mais específicas sobre o desempenho do curso.

Assim, a situação anteriormente mencionada foi apresentada em todo momento de diálogo com o coordenador C (2007), sobre a avaliação do ENADE no curso de Comunicação Social. Embora considere o exame mais sofisticado, pois rompeu com a idéia da prova de saída tal como acontecia anteriormente com o PROVÃO, introduziram-se mecanismos diferenciados, tais como a idéia do aluno que está entrando e o aluno que está concluindo, mas ainda é muito cheia de problemas. Como o curso possui uma formação diferenciada do restante da área, a lógica de ingressantes e concluintes não funciona, porque ele desconsidera as especificidades do curso (Coordenador C, 2007).

Essa visão de inadequação do exame no que diz respeito as especificidades dos cursos foi apresentada também pelos participantes I e J, do curso de Música. Isso porque se trata de um curso que exige um alto nível de performance dos estudantes, para demonstrar efetivamente o seu desenvolvimento durante o curso, aspecto que uma prova de conhecimentos objetivos e gerais não consegue verificar. O exame preocupa-se com um nível de objetividade muito grande, busca aferir elementos de fácil visualização e que podem ser facilmente identificados.

Nesse curso, a aplicação para estudantes ingressantes e concluintes poderia apresentar bons resultados se incorporasse aspectos relacionados à performance do aluno, pois assim verificaria sua real evolução aferindo assim à contribuição do curso a sua formação. Uma característica presente no curso de Música é que os alunos que ingressam já possuem uma boa formação musical, então o curso trabalha com ele aspectos relacionados ao contato com o instrumento, desenvolvimento de novas habilidades que uma prova de caráter objetivo não consegue identificar. Nesse sentido o coordenador I esclarece que o ingressante ao curso de Música já possui uma formação razoavelmente sólida,

Então acontece que o iniciante provavelmente vai ter uma avaliação já razoável e não necessariamente o percurso dele no curso vai ser refletido, o que ele aprendeu nesse percurso não vai ser refletido ao final do curso em uma avaliação tão simples (Coordenador I, 2007).

Diante dos aspectos ressaltados a respeito da aplicação simultânea aos estudantes observa-se que de uma forma geral os participantes consideram-na uma idéia interessante, com uma concepção diferenciada que busca aferir o desenvolvimento do curso. No entanto, percebeu-se também que há situações específicas em alguns cursos que o exame não consegue aferir, por apresentar algumas inadequações para realizar tal avaliação.

#### 4.1.6 - ORGANIZAÇÃO DO EXAME NAS INSTITUIÇÕES E REAÇÃO DOS ESTUDANTES

Neste item buscou-se conhecer junto aos coordenadores como que ocorreu o processo de organização do exame nos colegiados. Observa-se que os cursos realizaram somente os procedimentos formais de organização do processo de avaliação do ENADE. Não houve, por exemplo, nenhum momento de reflexão e discussão com os alunos sobre a importância do exame para o curso e a Universidade.

Ressaltaram que as informações sobre os procedimentos a serem adotados não estavam claras, havendo uma duplicidade de informações, que não permitiu diferenciar quais decisões eram da esfera do Colegiado e quais eram da esfera da Pró-reitoria de Graduação. Um coordenador fez uma crítica à Instituição por encaminhar burocraticamente a questão, limitando-se cumprir o que o MEC estabelece. Nesse sentido afirma que,

Do ponto de vista político, eu acho que a Universidade deveria tomar um outro tipo de postura. Eu acho que é importante que os colegiados realizem esse trabalho, eles afinal de contas estão próximos dos alunos, mas a universidade, a UFMG, acho que considera muito automaticamente que os alunos terão um bom desempenho em qualquer situação. Então me parece que do ponto de vista político ela não assume uma posição frente ao ENADE. (Coordenador C, 2007).

Ainda segundo o coordenador C, se a Universidade considera o exame um importante instrumento de aprimoramento da qualidade da Instituição, torna-se necessário a adoção de uma posição crítica frente ao ENADE, visando discutir e refletir sobre o processo. Assim, nos momentos de organização do exame a Pró-



---

reitoria de Graduação deveria percorrer os cursos participantes do ENADE, convocando os alunos para discutir politicamente a importância de fazer a prova pra Universidade, para os cursos e para eles. No entanto, a Universidade não adota essa postura,

E, aí os colegiados são deixados mais à deriva, fica sob sua responsabilidade, porque eles já têm uma série de outras dificuldades para poder dar conta, para poder entrar no cotidiano do ENADE, então na verdade, eles preparam formalmente os alunos, fazem registro e só (Coordenador C, 2007).

Analisando essa postura política, no intuito de discutir e refletir com os estudantes as contribuições e dificuldades que compõem o processo verifica-se que apenas três coordenadores realizaram reunião com os alunos, a fim de explicar e orientar sobre o exame e os seus objetivos. Consideraram importante desenvolver essa atividade com os estudantes para demonstrar para os mesmos que a realização da prova é fundamental para o curso e para a instituição como um todo. Nessas conversas perceberam haver um grande desânimo e desmobilização dos estudantes por não reconhecerem na realização do exame uma ação importante e necessária para o bom desenvolvimento dos cursos, além não verem sentido e considerar sem retorno para eles. Apenas em um curso os alunos foram receptivos à idéia de serem avaliados e não reagiram mal a notícia.

Em dois cursos não foi possível obter informações sobre como ocorreu o processo de organização e divulgação da prova aos estudantes. Em um caso, porque o coordenador ainda não se encontrava à frente do colegiado na época de realização do exame e no segundo porque ele não se lembrava de como ocorreu esse processo. Quanto à reação dos estudantes ao serem informados sobre a sua participação no exame, os coordenadores de uma forma geral salientaram que o nível desmobilização e desinteresse dos alunos foram muito grandes e a impressão que se tem é que os estudantes não atribuem nenhuma importância ao exame.

#### 4.1.7 – COERÊNCIA ENTRE OS INDICADORES APRESENTADOS PELO ENADE E A SITUAÇÃO DOS CURSOS

Ao questionar sobre os possíveis motivos que levaram o desempenho entre os ingressantes e concluintes ser tão próximo, os coordenadores afirmaram que o exame não deu conta de aferir corretamente a realidade dos cursos. Salientaram que se trata de uma prova que avaliou pouco o conhecimento específico das áreas, predominando um viés generalista, muito mais voltado para conhecimentos que exigiam raciocínio que os estudantes facilmente dão conta de realizar, por isso essa proximidade. Segundo afirma o coordenador L,

Não conseguiu abarcar todas as especificidades do curso. (...) Uma avaliação como o ENADE faz, ela avalia muito questões que são teóricas, que você pode escrever sobre elas e numa profundidade que é muito mais superficial. Então a avaliação, com efeito, do ENADE não é capaz de avaliar profundamente o processo. Então, por exemplo, a gente precisa saber se o pessoal que está entrando tem algum conhecimento básico de teoria musical, um conhecimento básico em história da música, conhecimento básico de conceitos e séries, se a pessoa tem esse conhecimento vai responder todas as perguntas e quando ela estiver saindo ela vai responder da mesma forma (Coordenador L, 2007).

Ainda segundo o coordenador L, a “prova tem a tendência a nivelar (...) eu acho que a tendência é essa prova ser genérica, baseada em raciocínio e sem pedir coisas muito específicas. E eu acho que esse é um outro fator que tende a achatar o resultado” (Coordenador P, 2007).

Outro aspecto apontado pelos coordenadores que poderia explicar o desempenho dos estudantes reside na desmobilização dos mesmos para a realização da prova. Um dos coordenadores analisou o resultado e verificou claramente que os alunos iniciavam muito bem o nível de respostas e gradativamente o desempenho ia diminuindo, abaixando assim o nível, característica que foi mais observada nos concluintes. Conforme esclarece o coordenador B,

Então parece que os alunos começavam a preencher a prova com uma atenção e iam perdendo o interesse. Isso aconteceu também, especialmente nos alunos mais velhos, que estavam fazendo a prova por obrigação (Coordenador B, 2007).

---

Conforme afirmam os coordenadores, os estudantes não reconhecem e nem atribuem nenhuma importância à prova, vão única e exclusivamente cumprir a obrigação de realizar o ENADE, que é um critério para obtenção do diploma. O coordenador P em conversa com os alunos que participaram do ENADE em seu curso esclarece que de uma maneira geral a posição dos estudantes frente ao exame pode ser exemplificada pelo seguinte depoimento de um aluno,

Bom cumpri a tabela também lá, fui lá escrevi meu nome, estive presente, ninguém pode dizer que não estive presente e entreguei a prova. Não vou fazer'. Quer dizer também criou ele um mecanismo de resistência, quer me obrigar, ok, querem é me obrigar e se não fizer não tenho o meu diploma. Está bom, até onde eu vou com isso, vou até o domingo de manhã, vou lá, sento escrevo o nome, cumpri uma exigência do MEC (Coordenador P, 2007).

Para esse coordenador criou-se, desde o governo FHC, uma obsessão por dados, por estatísticas que em pouco ou nada acrescentam aos cursos. A avaliação caracteriza-se como um instrumento sem sentido e resultados efetivos e os alunos percebem essa situação, o que possivelmente reflete na sua desmobilização para realizar a prova com empenho e dedicação. A situação por ele mencionada sobre as estratégias que os estudantes organizaram para contestar a avaliação foi recorrente em seu curso e possivelmente explica, mas não justifica o desempenho obtido.

Rothen & Nasciutti (2008) realizaram um estudo envolvendo os resultados do ENADE 2005 e 2006, neste discutiram algumas limitações que caracterizaram o exame neste primeiro ciclo de avaliação. Dentre eles, destaca-se o fato do ENADE avaliar o desempenho dos estudantes em dois pontos (entrada e saída) não havendo uma avaliação continuada dos mesmos. Assim, fatores relacionados a aspectos emocionais e de motivação podem influenciar o seu desempenho e consequentemente o resultado da avaliação.

No curso de Comunicação Social, por exemplo, além da desmobilização generalizada dos estudantes, deve-se acrescentar o boicote organizado principalmente pelos concluintes que influenciaram o desempenho obtido pelo curso, o único a apresentar um desempenho dos ingressantes superior aos dos concluintes no Componente Específico.

Os coordenadores ressaltaram que caso os concluintes tivessem realizado o exame com mais empenho e compromisso o resultado poderia ser excepcional, já

que os ingressantes de uma forma geral alcançaram um ótimo resultado. Caso os concluintes tivessem realizado a prova com mais empenho e seriedade e o resultado obtido fosse próximo ou inferior ao dos ingressantes, possibilitaria verificar aspectos relacionados com o percurso de formação dos alunos. Já que diante dessa situação identificaria há existência de um problema na formação, pois não é possível que os estudantes fiquem quatro ou cinco anos em um curso e que ao final nada seja agregado a sua formação, que o seu desempenho seja idêntico ao apresentado pelo ingressante.

Diante dessa situação o ENADE proporcionaria aos cursos boas informações a respeito da sua formação, levando os mesmos a refletirem sobre a mesma. Assim, possibilitaria aos cursos visualizarem onde estão agregando alguma coisa e onde a formação apresenta problemas. Todos esses fatores mencionados, de uma maneira interligada explicam a obtenção dos desempenhos dos cursos com essa proximidade tão expressiva entre ingressantes e concluintes.

#### 4.1.8 – UTILIZAÇÃO DOS INDICADORES DISPONÍVEIS SOBRE O DESEMPENHO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Neste item buscou-se identificar se os cursos utilizaram os indicadores disponíveis sobre o seu desempenho para a adoção de ações de melhoria na formação oferecida. Dessa forma ao analisar as respostas dos participantes sobre a apropriação e/ou uso dos indicadores disponíveis sobre o desempenho do curso verificou-se que de uma forma geral os resultados do ENADE não foram analisados nos colegiados. Em alguns cursos como, por exemplo, Biblioteconomia, Educação Física e Geografia a justificativa apresentada para desconsideração dos indicadores sobre o desempenho da instituição ocorreu devido à realização de reformas curriculares/ reestruturação dos projetos pedagógicos, que requeriam uma série de demandas. Conforme podem ser identificadas nos depoimentos abaixo,

A gente está numa fase de reestruturação, essa parte, essa questão ainda não foi discutida. Coincidiu com o meu final de mandato, então eu estou terminando esse mandato agora e quem for assumir de agora pra frente tem que terminar o projeto de reestruturação. Mas enquanto estive aqui nesse processo de reestruturação a gente ainda não fez nada com relação a esses resultados específicos. (Coordenadora D, 2007).

Nesses últimos anos, desde que eu entrei estamos vivendo processos de elaboração, dentre as quais o processo de elaboração do projeto pedagógico. Isso ficou tão mais prioritário que questões como ENADE passaram pela gente como que uma obrigação a ser cumprida. (Coordenador E, 2007).

Não, nós cumprimos uma tabela, uma exigência. Não fiz porque bastava à reforma curricular. (...) Participar de uma reforma curricular é um doutorado a parte. É um negócio que te envolve, eu passava às vezes, finais de semana na minha casa dando redação do texto, para submeter o texto de novo, faz reunião com um, faz reunião com outro. (Coordenador P, 2007).

De maneira geral observa-se que o ENADE passou despercebido, sem a realização de estudos e análises sobre o desempenho obtido pelos estudantes. Pensou-se no exame somente no momento de organização do processo avaliativo, passado este período o ENADE foi esquecido. Essa é uma tendência verificada nos cursos analisados de completa desconsideração dos dados disponibilizados pelo exame, sendo que nos cursos que estavam realizando processos de reforma curricular e/ou pedagógica essa característica tornou-se mais evidente e recorrente. A este respeito o coordenador P afirma que, “sendo absolutamente sincero cumprimos uma exigência do MEC e ponto final. Não teve impacto nenhum na nossa reforma, porque nós cortamos essa idéia” (Coordenadora P, 2007).

Os cursos de Ciências Biológicas, Comunicação Social, Engenharia Química e Farmácia, por sua vez, iniciaram e/ou propuseram estudo sobre os indicadores disponíveis com os desempenhos alcançados no exame bem como análise da prova, mas pouco sistemático. A intenção inicialmente era compreender que motivos e/ou condições ocasionaram o resultado tão próximo entre ingressantes e concluintes, porque consideram que não há como comparar o desenvolvimento dos alunos durante o período que passam no curso. Conforme salienta a coordenadora K, “eu não consigo assimilar que o aluno da federal, ingressante e concluinte esteja tão próximo, porque por mais que o aluno que entra seja bom, ele tem que ter uma diferença, na verdade eu acho que o instrumento não é adequado” (Coordenadora K, 2007).

Em decorrência desta proximidade expressa nos indicadores do ENADE, os coordenadores destacaram que para uma efetiva compreensão dos resultados torna-se necessário a realização de um estudo aprofundado. É preciso analisar a prova, os indicadores, metodologia utilizada, etc. para uma compreensão do que os

dados realmente dizem a respeito dos cursos. Os coordenadores M, C e O enfatizaram em suas respostas a necessidade de realizar este trabalho de análise sobre o exame, pois somente assim poderá ser verificado o que de fato ocasionou esse desempenho próximo entre os estudantes. Nesse sentido, em uma análise da prova iniciada pelo coordenador C, verificou-se que o exame apresentava alguns problemas e limitações, “olhei a prova em detalhe e vi que tinha problema aqui e acolá, oh, essa questão é interessante, isso aqui é um despautério, não devia estar aqui, e tal” (Coordenador C, 2007).

No entanto, observa-se que essas iniciativas de estudo são isoladas e sem continuidade. De acordo com os coordenadores não há disponibilidade de tempo para desenvolver uma análise mais apurada do exame. O colegiado não propicia aos coordenadores condições de estarem realizando momentos de discussão e reflexão dos indicadores do ENADE. Segundo afirma a Coordenadora M, “eu não tenho tempo de demandar isso, tenho os alunos que podem me ajudar, tenho as perguntas, mas sistematizar isso é complicado, porque a cada semana eu tenho uma demanda nova” (Coordenadora M, 2007).

Outro aspecto mencionado por um coordenador, diz respeito ao uso indicadores do ENADE, na UFMG para o marketing, uma vez que a Instituição apresentou um bom resultado e que houve propaganda sobre esses resultados. Salaria que foram feitos comentários, publicação em jornais, então desse ponto de vista houve uma apropriação dos indicadores, mas um estudo aprofundado sobre o desempenho dos cursos de graduação, no intuito de compreendê-los não foi desenvolvido na Instituição. Apenas o Setor de Avaliação da PROGRAD organizou um estudo sobre o resultado obtido pela UFMG nas edições do ENADE, com o objetivo de identificar em um nível macro os possíveis problemas que a UFMG possui e que o ENADE conseguiu verificar. Conforme afirma o coordenador L,

Não sei se é um estudo importante, mas estamos tentando levantar, nós estamos catando problemas, tentando ver num nível mais macro, sem chegar no detalhe do curso, porque aí, eu acho que é o curso que tem que fazer, então em nível mais macro, nós estamos tentando achar problemas e está de certa forma difícil, porque onde tem esses problemas maiores: Terapia Ocupacional, amostra muito pequena com a distribuição distorcida e Comunicação Social, que teve muito boicote (Coordenador L, 2007).

Ainda segundo o referido coordenador, o fato da UFMG ter alcançado um desempenho tão bom no ENADE gerou certo comodismo na Instituição, pois não causou nenhum tipo de crise e desconforto. Na verdade os resultados do exame comprovaram o que todo mundo já sabe, em outras palavras, a UFMG possui um ensino de excelente qualidade comprovada mais uma vez pelos ótimos resultados alcançados no exame nacional. Salienta ainda que, se o resultado tivesse sido um pouco pior do que o esperado, com certeza teria movimentado e incomodado, pois assim as pessoas buscariam compreender os motivos que ocasionaram a obtenção do mesmo.

Mas como foi extremamente positivo o ENADE não cumpriu o papel de proporcionar momentos de reflexão sobre a qualidade oferecida na instituição. Segundo afirma o coordenador L, “nós estamos acima da média, eu acho que isso foi de certa forma ruim, foi bom para o orgulho de ser UFMG, mas para gerar crise, dentro do que eu falei de que crise é bom para as pessoas sacudirem e procurarem, foi ruim” (Coordenador L, 2007).

#### 4.1.9 – ORIENTAÇÕES E/ OU INTERVENÇÃO DA UFMG APÓS PUBLICAÇÃO DOS RESULTADOS

Outro aspecto que se buscou identificar na entrevista com os coordenadores, diz respeito ao desenvolvimento de orientações e/ou propostas de intervenção organizada pela PROGRAD ou outro setor da UFMG com o objetivo de abordar e/ou estudar os dados disponíveis sobre o desempenho da instituição. Assim, ao buscar informações sobre se houve orientações e/ou intervenções propostas pela PROGRAD/ UFMG aos colegiados dos cursos de graduação após publicação dos resultados verificou-se que esse procedimento não ocorreu.

Conforme afirmaram os participantes do estudo, o único retorno após a publicação dos resultados da Instituição, foi um documento parabenizando o curso sobre o resultado alcançado e informando que a UFMG de uma maneira geral havia obtido conceitos entre quatro e cinco. Mas uma orientação com relação à avaliação, a respeito dos dados publicados nos relatórios como trabalhá-los não ocorreu. Essa situação pode ser observada na fala dos coordenadores abaixo,

Não, em momento nenhum. (...) a universidade se preocupa muito com a questão burocrática em si, quem vai fazer o que, em que momento e tal, mas por que está fazendo aquilo, não tem essa preocupação, sabe, de se discutir, em momento nenhum (...) Eu acho que fica todo mundo um pouco meio perdido, sabe independente de ter pouco tempo de eu estar no colegiado, eu acho que é uma coisa muito solta dentro da universidade federal, é muito, uma coisa assim impositiva, eu vejo como uma coisa impositiva, que o aluno faz, mas não faz entendendo porque está fazendo, o colegiado cumpre os prazos, mas também não faz esse papel de orientar o aluno, orientar os professores, não trabalha os resultados (Coordenadora K, 2007).

Não participei de nada após o ENADE, não fui chamado, assim como não fizemos avaliação interna porque estávamos envolvidos com a reforma, também não fui chamado para absolutamente nada na Pró-reitoria de Graduação para discutir os dados do ENADE (Coordenador P, 2007).

Dessa forma observa-se que não houve na UFMG uma cultura interna de discussão dos dados disponíveis sobre o resultado dos seus cursos no exame. Não há uma cultura de olhar para o instrumento de avaliação e buscar compreender o que ele diz, quais características está apresentando sobre os cursos de graduação. Segundo afirma o coordenador B,

Eu não fui chamado para nenhuma reunião para discutir os resultados do ENADE, tirando a propaganda, assim a UFMG é tirando a propaganda, eu não vi nenhuma ação da avaliação. (...) É eu acho que a universidade não considera, não dá muito valor. Assim, não tem, não dá muito valor no sentido de não tem no instrumento uma fonte de informações e de repercussão ou de reflexão mais consistente, isso certamente não. Parece-me que o ENADE, assim como a avaliação externa não modifica em nada a avaliação interna dos cursos, nem da reitoria (Coordenador B, 2007).

Os coordenadores consideram que seria necessária e importante a análise desses resultados para verificar o que realmente contribuiu para esses desempenhos. Para eles, deveria ser acompanhada com rigor e precisão a análise das provas, no intuito de identificar de onde provém o problema, isto é, se na formação oferecida pelos cursos de graduação ou se em uma possível inadequação do exame para avaliar a instituição. Somente com a realização de uma análise específica e aprofundada dos relatórios do ENADE seria possível chegar a uma conclusão efetiva sobre quais os fatores ocasionaram essa proximidade de resultados dos estudantes. Conforme afirma o coordenador C,



---

A Universidade gaba-se do desempenho é em alguns cursos e eu acho que ele não é tanto quanto a Universidade quis indicar. Na hora em que você pega e olha em detalhe o exame, algumas questões, os questionários e tal, têm problema em todos os cursos, então me parece que seria importante acompanhar, a partir das informações obtidas com a prova e com o questionário, olhar de uma maneira mais refinada para todos os cursos que participaram do ENADE (Coordenador C, 2007).

A necessidade de realização de uma análise mais específica e aprofundada do exame constitui-se como uma das características do ENADE, isto é, proporcionar aos cursos de graduação momentos de reflexão sobre a formação oferecida. Segundo esclarece Ristoff (2006), uma característica marcante no ENADE é a busca efetiva para auxiliar as instituições sobre a necessidade ou não, de se fazer ajustes ou revisões curriculares.

Apenas duas coordenadoras relataram que foram convocadas para uma reunião com o Pró-reitor para discutir sobre os resultados do exame, nessa reunião foi solicitado aos cursos que realizassem uma análise dos indicadores e/ou uma abordagem com os estudantes para identificar quais motivos poderiam ter proporcionado essa proximidade nos resultados, mas nada muito direcionado.

No curso de Ciências Biológicas, por exemplo, em reunião realizada com o Pró-reitor de Graduação a coordenadora teve sua atenção chamada justamente para essa proximidade entre os estudantes, “houve um pedido informal de que nós buscássemos entender os porquês, para dar um retorno e talvez gerar uma explicação, talvez gerássemos um documento que servisse de base” (Coordenadora M, 2007). A coordenadora O, por sua vez esclarece que, “teve uma vez que eles, eu acho que pediram para gente fazer uma avaliação, mas eu não me lembro, não foi uma coisa assim muito direcionada, não” (Coordenadora O, 2007). Essas foram às únicas iniciativas apresentadas sobre possíveis solicitações de análise dos dados e/ou indicadores disponíveis do desempenho da instituição, mas percebe-se que nada muito formal e direcionado.

Os aspectos aqui apresentados dizem respeito à análise e tratamento das informações obtidas com as entrevistas. No próximo capítulo apresentam-se algumas considerações a respeito dos aspectos anteriormente abordados, analisando de maneira comparativa as informações obtidas com o tratamento dos dados e com a legislação que regulamenta o exame.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação educativa requer a construção coletiva de um pensamento sobre a filosofia educativa, em que emergem os questionamentos a respeito dos sentidos éticos, políticos, filosóficos, ou seja, profundamente humanos, que a instituição em seu conjunto está produzindo em suas ações sociais e educativas (DIAS SOBRINHO, 2003, 41).

O presente estudo procurou compreender o ENADE enquanto um instrumento de avaliação da formação dos estudantes de graduação, visando identificar quais as possíveis contribuições do mesmo ao aperfeiçoamento da qualidade oferecida pelas instituições de ensino superior. Dessa forma entrevistaram-se os coordenadores e os ex-coordenadores dos cursos de graduação e o coordenador do Setor de Avaliação da PROGRAD/UFMG, por se configurarem como importantes personagens do processo de busca pela melhoria da qualidade da educação superior na UFMG.

No intuito de orientar o desenvolvimento do estudo apresentou-se as seguintes questões: Em que medida a nova metodologia introduzida pelo ENADE auxilia as instituições na compreensão do seu papel na formação dos estudantes? Em que medida os instrumentos disponibilizados sobre o desempenho dos cursos de graduação são apropriados pelas IES? Com o tratamento dos dados obtidos com as entrevistas observou-se que o ENADE necessita rever alguns aspectos que caracterizam a sua proposta. Isso porque nesse primeiro triênio de sua realização não apresentou o retorno esperado para as instituições de ensino superior.

Cabe salientar que em momento algum houve a pretensão de esgotar a discussão sobre a temática ou de responder definitivamente as questões suscitadas, uma vez que a avaliação da educação superior constitui-se como um assunto complexo e o ENADE, especificamente, um instrumento ainda recente. Torna-se necessário o desenvolvimento de novos estudos sobre o exame no intuito de aprofundar e efetivamente conhecer as suas reais contribuições ao aperfeiçoamento dos cursos. Conforme afirma Ristoff, “o assunto avaliação é sabidamente complexo e que não há, pronto para consumo, um modelo ideal e único para o país. Creio que é inútil procurá-lo. Ele precisa ser por nós construídos” (RISTOFF, 1999, 62).

Ao analisar os principais aspectos que integram a proposta do ENADE verifica-se que foram introduzidas novas características ao processo de avaliação dos

---

estudantes. Tais como, a aplicação de prova simultânea a ingressantes e concluintes, a realização do exame por amostragem, sua aplicação trienal, etc., características que foram elaboradas com o objetivo de assegurar que o exame constitua-se como um diagnóstico da formação oferecida pelas instituições de ensino superior. Conforme salientam Limana & Brito (2006), o ENADE foi formulado com o objetivo de verificar as competências e habilidades básicas das áreas, os conhecimentos sobre conteúdos básicos e profissionalizantes e, ainda verificar o desempenho em questões transdisciplinares, envolvendo o conhecimento mais geral. Buscou-se ampliar com essas características o foco do exame, a fim de avaliar as mudanças e os ganhos do estudante ao longo de sua trajetória no curso, que poderiam ser atribuíveis a formação oferecida pelas instituições de ensino superior.

O SINAES apresenta como princípio que os instrumentos de avaliação que o compõem constituam-se como um todo articulado, no qual as partes contribuirão entre si para a composição de um parecer final sobre a qualidade de uma instituição. Assim, cada instrumento de avaliação que compõe o SINAES deve auxiliar os cursos na introdução e/ ou adoção de medidas e ações nos cursos, visando à busca efetiva pelo seu aperfeiçoamento e qualidade da formação.

Dessa forma, o ENADE enquanto um instrumento que integra a proposta de avaliação em execução tem a função de constituir como um diagnóstico das instituições, sendo que os seus indicadores devem contribuir para a realização de debates e estudos sobre o desempenho alcançado pela instituição. O exame configura-se como uma avaliação do desempenho dos estudantes e não como uma avaliação do curso.

Ao realizar as entrevistas com os coordenadores e os ex-coordenadores dos cursos de graduação e o coordenador do Setor de Avaliação, verificou-se que nesse primeiro ciclo de avaliação do ENADE (2004-2006) a função de proporcionar um retorno para as instituições a respeito de seu desempenho, não ocorreu na prática na UFMG. De maneira geral os participantes desconheciam as razões pelas quais os resultados da instituição ocorreram daquela forma e não realizaram estudos visando compreendê-los. Percebeu-se que houve também uma desconsideração desses indicadores, tanto por desconhecimento do processo como por desvalorização da importância da realização do exame para a instituição.

---

Verificou-se também nos cursos participantes a ausência de uma cultura voltada para discussão e reflexão das políticas de avaliação em vigor. Sua ação limita-se a cumprir os prazos e procedimentos para organização do processo, sem, no entanto discutir o que fazer, como fazer e por que fazer. Situação que torna o processo desvinculado de sentido, fora da realidade das instituições e um encargo a ser cumprido. Nesse sentido Ristoff (1999) enfatiza que é necessário compreender a importância de instalar na universidade a cultura da avaliação, isto é, um conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas de condutas que tornem o ato avaliativo parte integrante do exercício diuturno das funções que são exercidas no interior das instituições.

Considera-se que a proximidade apresentada entre o desempenho dos estudantes pode indicar a existência de dois importantes pontos de análise: primeiro, a presença de aspectos relevantes sobre a formação oferecida pelos cursos e segundo, características relacionadas com uma possível inadequação do exame para a avaliação de determinados cursos. Nesse sentido, buscou-se compreender os motivos que ocasionaram um desempenho tão próximo entre ingressantes e concluintes dos cursos selecionados para participar do estudo. Dentre os apontados pelos participantes da pesquisa destacam-se: inadequação do exame para avaliar as especificidades dos cursos da UFMG, desmobilização dos estudantes, por não perceberem no exame uma ação importante para si e para o curso, a prova tem caráter generalista que pouco afere a formação profissional. Diante dessa situação, os resultados não dizem sobre a formação e realidade oferecida nos cursos de graduação.

Salientaram ainda que uma prova aplicada em um momento específico do curso não permite conhecer a trajetória do estudante. Outro aspecto apresentado para explicar o desempenho obtido relaciona-se com a desconsideração das especificidades das instituições no exame, já que é uma única prova para aferir um país com a extensão do nosso, no qual variadas também são as características que definem as áreas de conhecimento. Assim, a justificativa apresentada por alguns participantes do estudo para a proximidade entre os desempenhos dos estudantes está na inadequação do exame para avaliar as especificidades dos cursos. Segundo eles os referidos cursos possuem características que não são contempladas no exame e que conseqüentemente proporcionam uma visão distorcida da realidade.

---

A esse respeito Schwartzman (2008) esclarece que o ENADE constitui-se como um modelo de avaliação unidimensional, pois aplica uma mesma métrica para avaliar todos os cursos ou instituições do país pelo mesmo critério. Situação que é incoerente, pois desconsidera as diferentes orientações ou preferências das instituições ou das características que os alunos trazem para o ensino superior em função de sua educação prévia. Ainda segundo o referido autor,

Ao utilizar uma prova única para cada área de conhecimento, o ENADE, da mesma forma que o antigo ENC, impõe um padrão único de ensino a todas as instituições, prejudicando assim, a diversidade que deveria ser respeitada e valorizada (SCHWARTZMAN, 2008, 14).

Outro aspecto observado, diz respeito aos indicadores disponíveis com os resultados dos cursos de graduação, devido ao grau de dificuldade para compreendê-los. Situação que possivelmente dificulta uma análise mais apurada sobre o mesmo, pois requerem um conhecimento mais aprofundado em estatística. Considera-se que para a compreensão efetiva dos indicadores do ENADE é necessário o desenvolvimento de uma análise apurada sobre o que esses dados dizem do curso. Ristoff (2006) esclarece que os indicadores publicados sozinhos e sem a realização de uma análise aprofundada deformam a realidade das universidades, pois devem ser verificados em profundidade senão não possibilitam a amplitude e a percepção do todo. No entanto, para que essa análise seja desenvolvida torna-se necessário uma mudança na elaboração dos indicadores, tornando-os passível de interpretação e possibilitando as instituições à elaboração de questionamentos sobre porque o seu desempenho ocorreu dessa forma e não de outra.

Verhine & Dantas (2005) salientam que o ENADE parte da premissa de que as instituições e cursos utilizarão seus resultados como ingrediente em um processo avaliativo institucional mais abrangente. Situação que na prática não se verificou nos cursos de graduação da UFMG participantes do estudo, pois neles percebe-se uma desconsideração dos resultados, não havendo uma cultura de olhar para o instrumento e buscar identificar o que o exame diz sobre a realidade dos cursos. Quais aspectos podem ser analisados nessa proximidade entre ingressantes e concluintes, nos indicadores, no questionário sobre o perfil sócio-econômico-educacional que apresentam informações sobre a formação oferecida pelos cursos.

Assim, observa-se que teoria e prática estão caminhando separadamente, uma vez que o ENADE apresenta em sua concepção o retorno para as instituições, a fim de possibilitar que as mesmas analisem comparativamente os dados respectivos ao desempenho dos estudantes e na prática esse aspecto não é desenvolvido. Em alguns cursos, os participantes salientaram um desconhecimento sobre o ENADE e sobre os resultados obtidos pelo seu curso.

Outro aspecto mencionado pelos participantes que possivelmente poderia explicar a proximidade entre o desempenho dos estudantes, refere-se à alta relação candidato/ vaga dos cursos da UFMG, caracterizando o vestibular da instituição com um nível de exigência elevado. Conforme demonstrado no presente trabalho os cursos de graduação que fizeram parte da pesquisa apresentam de uma forma geral uma alta relação candidato/vaga. A esse respeito Limana e Brito (2006) esclarecem que o perfil dos estudantes difere de uma instituição para outra e que, muitas vezes, alunos com habilidades acadêmicas pouco desenvolvidas podem não atingir o mesmo nível de habilidades daqueles que iniciaram o curso com habilidades mais desenvolvidas. Afirmam ainda que,

O fato é que o 'salto' dado do início ao final de um curso pode ser muito maior no grupo de alunos que apresentava um nível de habilidade mais baixo, isso ocorre quando comparado com aqueles que, já no ingresso, apresentavam um nível de habilidade inicial mais desenvolvida (LIMANA e BRITO, 2006, 21).

Esse nível de habilidade mais elevada pode explicar a proximidade dos resultados de ingressantes e concluintes, uma vez que a UFMG apresenta como característica a alta relação candidato/ vaga no vestibular, exigindo dos estudantes nesse momento de admissão na instituição um nível de habilidade mais alto. Sendo assim, como se trata de um exame com um viés mais generalista, incluindo tanto questões relacionadas com a formação profissional quanto com a formação do cidadão, os estudantes facilmente dão conta de realizar a prova.

Uma característica apresentada por estudiosos, como por exemplo, Verhine & Dantas (2005), Schwartzman (2008), sobre o primeiro ciclo de avaliação do ENADE referem-se às questões que compõem a prova. Observa-se tanto no que diz respeito à formação geral, quanto ao componente específico uma limitação da prova para aferir o conjunto de habilidades que o exame propõe avaliar nos estudantes. Nesse

sentido Schwartzman (2008), destaca os seguintes aspectos que caracterizam as eventuais limitações do exame:

- ♣ A prova de formação geral não apresenta qualidade técnica. Os seus resultados só podem ser interpretados, considerando que refletem a cultura geral dos estudantes. Por meio dela, não é possível avaliar as diferentes dimensões que se propõe.
- ♣ A prova de conhecimentos específicos, por sua vez, não consegue aferir a lista de competências e conhecimentos que estabelece a proposta do ENADE. O autor salienta que trinta questões não são suficientes para efetivamente avaliar os estudantes.

Observa-se na fala dos participantes a existência de dúvidas sobre a legitimidade do ENADE para avaliar o percurso de formação dos estudantes. Nesse sentido, foi apontado por um participante que as questões exigem muito mais raciocínio que conhecimentos específicos do curso, o que com certeza os estudantes (ingressantes e concluintes) dão conta de realizar tranquilamente, sendo este um dos aspectos que possivelmente explicam o resultado dos cursos. Salientou ainda que, diante dessa situação fica difícil o exame aferir efetivamente o percurso de formação dos estudantes, uma vez que apresenta limitações que são inerentes ao processo de constituição da prova.

Cabe mencionar que apesar dos aspectos apresentados pelos participantes como possíveis limitações do exame para avaliar os cursos de graduação, observa-se nos cursos participantes do estudo a necessidade de desenvolver ações e/ou medidas que efetivamente abordem os aspectos relacionados ao SINAES e ao ENADE. Isso porque o mesmo é tratado somente nos momentos de organização do processo, voltado apenas para a preparação operacional. Polidori, Marinho-Araújo & Barreyro enfatizam que,

O ENADE pretende proporcionar reflexão no interior do próprio curso e da instituição, na medida em que se constitui como um momento privilegiado de interlocução com os estudantes, visando a estimular a reflexão crítica e a avaliação de seus processos formativos (POLIDORI, MARINHO-ARAÚJO & BARREYRO, 2006, 7).

O SINAES iniciou um processo de consideração e consolidação da cultura da avaliação da educação superior no país, sendo um importante mecanismo na busca pela melhoria efetiva da qualidade desse nível de ensino. Os entrevistados

consideram ainda que, persiste a associação da avaliação a aspectos com viés quantitativo, voltados para produção de indicadores e dados sobre os cursos. Salientaram ainda que, os indicadores do ENADE dizem pouco sobre a formação oferecida pelas instituições de ensino superior, mas que há no MEC uma necessidade de indicadores para dizer sobre a qualidade que é oferecida na educação superior. Assim, alguns participantes associaram o ENADE ao princípio quantitativo, considerando que o mesmo apresentou certo avanço em relação ao PROVÃO, mas que ainda não rompeu de todo com essa característica.

Nesse sentido como salienta Augusto (2007), para a efetiva construção de uma cultura da avaliação da educação superior no país, o SINAES têm um longo caminho a percorrer.

É um percurso árduo, pois toda mudança esbarra em resistências e requer tempo para ser assimilada. Contudo, é preciso que seja trabalhado de forma constante, pelas IES e também pelo MEC, uma vez que é preciso semear aos poucos e continuamente essa nova cultura avaliativa e não punitiva, mas, sim formativa e, quem sabe até mesmo participativa (AUGUSTO, 2007, 94).

De forma geral os participantes reclamaram da falta de informação sobre o ENADE, pois em época de organização do processo para realização do exame receberam única e exclusivamente informações sobre os procedimentos necessários para realizá-lo. Salientaram ainda que, as informações sobre o mesmo não estavam claras e ao buscar maiores esclarecimentos sobre o exame muitas vezes deparavam-se com respostas imprecisas e incertas, gerando mais dúvidas.

Essa situação demonstra a necessidade de tornar as informações mais claras para as instituições, utilizando-se não só a publicação dos documentos sobre o SINAES e sobre o ENADE, especificamente, mas por meio da realização de seminários, simpósios, oficinas, etc., que possibilitariam uma ampla discussão e reflexão sobre o tema. Assim, ocorreria uma aproximação das instituições, isto é, dos coordenadores dos colegiados, professores e demais interessados em conhecer o SINAES, contribuindo para a compreensão efetiva das questões que fundamentam esta política de avaliação.

É oportuno salientar também que os resultados disponíveis sobre o ENADE não podem ser tomados como resultados do curso, pois isso desvirtua o sentido e concepção do SINAES de constituir um todo integrado, cujos instrumentos



interagem e complementam entre si as informações sobre a educação superior no país. O ENADE tal como já mencionado no presente estudo caracteriza-se como um dos instrumentos que compõem a atual política desenvolvida pelo MEC, devendo ser pensado e analisado dentro do princípio de integração. Conforme afirmam Ristoff & Limana,

Tomar os resultados do ENADE de forma isolada e estanque significa produzir ranques baseados em juízos apressados, sem confiabilidade, injustos com os cursos avaliados e que pouco ou nada contribuem para a melhoria da qualidade das atividades acadêmicas (RISTOFF & LIMANA, 2007, 01).

Por fim, cabe salientar que o presente estudo pretendeu realizar uma pequena contribuição à discussão sobre o desenvolvimento do ENADE, por considerá-lo um instrumento importante para o aperfeiçoamento da qualidade. Trata-se de um assunto de grande complexidade no cenário educacional, sendo importante o desenvolvimento de estudos que discutam e reflitam sobre a temática. A abordagem de avaliação apresentada pelo ENADE tem a vantagem de gerar uma variedade bem maior de pesquisas acadêmicas e de talvez angariar apoio junto à academia nunca desfrutado pelo modelo anterior de avaliação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação**. São Paulo, Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.20, nº.69, dez./ 1999.

ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula. **Avaliação institucional: considerações sobre algumas tendências teórico-metodológicas em curso na educação superior brasileira**. 1998. [s.n.] Dissertação (Mestrado em Educação), Campinas, UNICAMP, 1998.

\_\_\_\_\_. A avaliação da educação superior no contexto das políticas educacionais. In: SOBRINHO, José Dias e RISTOFF, Dilvo Ilvo. **Avaliação Democrática: para uma Universidade cidadã**. Florianópolis, Insular, 2002, p. 165-184.

\_\_\_\_\_. **O processo de formação das políticas de avaliação da educação superior no Brasil (1983-1996)**. 2004, [s.n.] Tese (Doutorado em Educação), Campinas, UNICAMP, 2004.

AMARAL, Nelson Cardoso. A sociedade capitalista-liberal, a crise do Estado de Bem-Estar Social e o *quase-mercado* educacional. \_\_\_\_\_. **Financiamento da educação superior: educação x mercado**. São Paulo, Cortez, 2003, p. 33-57.

\_\_\_\_\_. A vinculação avaliação/ financiamento na educação superior brasileira. **Revista Impulso**, Piracicaba, 16(40), 61-91, 2005.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Propostas estatais voltadas à avaliação do ensino superior brasileiro: breve retrospectiva histórica do período 1983-2008. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación**. Volumen 6, número 4, 2008. Disponível em: [www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol6num4/art7.pdf](http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol6num4/art7.pdf) . Acesso em 20/12/2008.

---

AUGUSTO, Rosana. **A auto-avaliação institucional na visão dos coordenadores das comissões próprias de avaliação das instituições de ensino superior de Campinas**. 2007. 155 p. Dissertação, (Mestrado em Educação), PUC-Campinas, Campinas, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 2008, 281p.

BARREYRO, Gladys Beatriz & ROTHEN, José Carlos. SINAES Contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n.º 96, out./2006.

\_\_\_\_\_. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Revista Avaliação**, Campinas, vol. 13, n.º 1, 2008, p. 131-152. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 30/08/2008.

BARRIGA, Angel Díaz. A Avaliação no Marco das Políticas para a Educação Superior. Desafios e Perspectivas. In: DIAS SOBRINHO, José & RISTOFF, Dilvo Ilvo (orgs.). **Avaliação e compromisso público**. Florianópolis, Insular, 2003, p.77-95.

BELLONI, Isaura. A Universidade e o Compromisso com a Avaliação Institucional na Reconstrução do Espaço Social. In: COSTA, Maria José Jackson (org.) **Avaliação Institucional: desafio da universidade diante de um novo século**. Pará: UFPA/PROAVI, 1997, p,17-34.

\_\_\_\_\_. A Função Social da Avaliação Institucional. **Revista Avaliação**, Campinas vol. 03, n.º 4, dez. 1998, p. 37-50.

\_\_\_\_\_. & BELLONI, José Ângelo. Questões e Propostas para uma Avaliação Institucional Formativa. In: FREITAS, Luiz Carlos (org.) **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas, SP, Komede, 2003. p. 9-57. (Série – Avaliação: construindo o campo e a crítica).

---

BRASIL. COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Uma nova política para a educação superior brasileira**, 1985. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/comissao.htm>>. Acesso em: 10/10/ 2007.

\_\_\_\_\_. MEC. **Documento Básico do PAIUB**. Brasília, 1993. Disponível em <http://www.mec.gov.br/Sesu/paipai.shtm>. Acesso em 25/08/2007.

\_\_\_\_\_. MEC. **Lei n.º 9131**, de 24 de novembro de 1995. Brasília, 1995. Disponível em [http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l9131\\_95.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l9131_95.htm). Acesso em 25/08/2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 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] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 out. 1996a. Seção 1, p. 20545.

\_\_\_\_\_. Comissão Especial de Avaliação. **SINAES**: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Brasília: setembro, 2003.

\_\_\_\_\_. MEC. **Lei n.º 10.861**, de 14 de abril de 2004. Brasília: 2004. Disponível [http://www.inep.gov.br/download/superior/2004/Legislacao/LEI\\_n10861\\_14\\_4\\_04\\_](http://www.inep.gov.br/download/superior/2004/Legislacao/LEI_n10861_14_4_04_) SINAES Acesso em 25/08/2007.

\_\_\_\_\_. MEC. **Portaria n.º 2051**, de 09 de julho de 2004. Brasília: 2004. Disponível em: [www.inep.gov.br/superior/avaliacao\\_institucional/legislacao.htm](http://www.inep.gov.br/superior/avaliacao_institucional/legislacao.htm). Acesso em 25/08/2007.

\_\_\_\_\_. INEP. Comissão Especial de Avaliação. **SINAES**: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira). Brasília: setembro, 2003.

\_\_\_\_\_. **Resumo Técnico ENADE/ 2004**. Disponível em <http://www.inep.gov.br/publicacoes>. Acesso em 20/04/2006.

---

\_\_\_\_\_. **Resumo Técnico ENADE/ 2005.** Disponível em <http://www.inep.gov.br/publicacoes>. Acesso em 20/04/2006.

\_\_\_\_\_. **Resumo Técnico ENADE/ 2006.** Disponível em <http://www.inep.gov.br/publicacoes>. Acesso em 28/08/2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 5.773,** de 09 de Maio de 2006. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.leidireto.com.br/decreto-5773.html>. Acesso em 05/05/2007.

\_\_\_\_\_. MEC. **Portaria Normativa Nº 40,** de 12 de dezembro de 2007. Brasília, 2007. Disponível em <http://uab.capes.gov.br/images/PDFs/legislacao/portarian40.pdf>  
Acesso em 05/10/2008.

\_\_\_\_\_. INEP. **Cálculo do Conceito Preliminar de Cursos de Graduação.** Brasília, 2007. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/download/enade/2007/Procedimentos\\_Metodologicos\\_Calculo.pdf](http://www.inep.gov.br/download/enade/2007/Procedimentos_Metodologicos_Calculo.pdf). Acesso em 05/10/2008.

\_\_\_\_\_. INEP. **Conceito Preliminar de Cursos de Graduação.** Brasília, 04 de agosto de 2008. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/download/enade/2007/ CONCEITO\\_PRELIMINAR\\_Educacao\\_Superior.pdf](http://www.inep.gov.br/download/enade/2007/ CONCEITO_PRELIMINAR_Educacao_Superior.pdf). Acesso em 05/10/2008.

CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, João Ferreira de. O sistema e a política de avaliação da educação superior. **Revista Avaliação,** Campinas, vol. 5, n.º3 (17), set./2000, p. 7-14.

\_\_\_\_\_. DOURADO, Luiz Fernandes. A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. In: DIAS SOBRINHO, José e RISTOFF, Dilvo Ilvo. **Avaliação democrática:** para uma Universidade cidadã. Florianópolis, Insular, 2002, p. 99-118.

CAVALIERI, Adriane, MACEDO-SOARES, T. Diana L. v. de e THIOLENT, Michel. **Avaliando o desempenho da universidade.** São Paulo, Loyola, 2004.

---

CHAUI, M. Universidade operacional. **Revista Avaliação**, Campinas, SP, v.4, n.3, set. 1999, p. 03-08, (caderno CIPEDDES).

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Exame Nacional de Cursos (PROVÃO): isto é avaliação? **Universidade e Sociedade**, São Paulo, ano XI, n.º 27, junho/2002.

CUNHA, Luiz Antônio. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**, n.º 101, jul. 1997, p. 20-49.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. **Revista Avaliação**, Campinas, ano 1, n.º 1, julho/ 1996, p. 15-23.

\_\_\_\_\_. Exames gerais, PROVÃO e avaliação educativa. **Revista Avaliação**, Campinas, vol. 04, n.º 3 (13), set. 1999, p. 27-50.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2000, 235 p.

\_\_\_\_\_. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.) **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis, Insular, 2002, p. 13-62.

\_\_\_\_\_. **Avaliação e Compromisso Público: a educação superior em debate**. Florianópolis: Insular, 2003, 232 p.

\_\_\_\_\_. Avaliação como Instrumento da Formação Cidadã e do Desenvolvimento da Sociedade Democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação. In: RISTOFF, Dilvo Ilvo & ALMEIDA JÚNIOR (orgs.) **Avaliação Participativa: perspectivas e desafios**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas de Educacionais Anísio Teixeira, 2005, p.15-38. (Coleção: Educação superior em debate, vol. 01).

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos Anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n.º 80, set./2002, p. 235-253.

DUPAS, Gilberto. A lógica econômica global e a revisão do *Welfare State*: a urgência de um novo pacto. **Estudos Avançados**, São Paulo, vol.12, n.º 33, May./Aug.1998. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 20/05/2008.

Faculdade de Farmácia/ UFMG. **Normalização de publicações técnico-científicas**. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/ensaio/normas.htm>. Acesso em 10/08/2008.

FRANÇA, Júnia Lessa & VASCONCELLOS, Ana Cristina de. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2007, 255 p.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, Líber Livro Editora, 2007. (Série Pesquisa, vol. 06).

GATTI, Bernadete Angelina. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série: Pesquisa em Educação, vol. 01).

\_\_\_\_\_. Avaliação Institucional: processo descritivo, analítico ou reflexivo? **Estudos em Avaliação Educacional**: revista da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, vol. 17, n.º 34, maio/ago.2006.

GOMES, Alfredo Macedo. Exame Nacional de Cursos como Política de Avaliação do Ensino Superior: origens, contrastes e sua importância para a política de regulação estatal do ensino superior. In: **24ª Reunião da ANPED**, GT-11, Caxambu, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 25/05/2007.

\_\_\_\_\_. Política de Avaliação da Educação Superior: controle e massificação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.23, n.º 80, set./2002.

GOUVEIA, Andréa Barbosa et al. Trajetória da Avaliação da Educação Superior no Brasil: singularidades e contradições (1983- 2004). **Estudos em Avaliação Educacional**: revista da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, vol. 16, n.º 31, jan./jun.2005.

INEZ, Ana Marta Aparecida de Souza. **Avaliação da educação superior: experiências e vozes docentes em uma análise de políticas e práticas**. 2007. 303p. Tese (Doutorado em Educação), FaE/ UFMG, Belo Horizonte, 2007.

LEITE, Maria Cecília Lorea. Avaliação e Relações de Poder: PAIUB e Exame Nacional de Cursos. **Revista Avaliação**, Campinas, vol. 03, n.º 01, mar./ 1998.

LIMANA, Amir & BRITO, Márcia Regina F. de. O Modelo de Avaliação Dinâmica e o Desenvolvimento de Competências: algumas considerações a respeito do ENADE. In: RISTOFF, Dilvo I.; LIMANA, Amir & BRITO, Márcia Regina F. de.(orgs). **ENADE: perspectiva de avaliação dinâmica e análise de mudanças**. Brasília: INEP, 2006. (Coleção: Educação Superior em Debate, vol. 02).

MCCORMICK, R. ; JAMES, M. **Evaluación del curriculum en los centros escolares**. Madrid: Ediciones Morata, S. L., 1997.

MEDEIROS, Marcelo. A Trajetória do *Welfare State* no Brasil: Papel Redistributivo das Políticas Sociais dos Anos 1930 aos Anos 1990. Brasília, IPEA, **Texto Para Discussão n.º852**. 2001. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/pub/td/td\\_2001/td\\_0852.pdf](http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_2001/td_0852.pdf). Acesso em 30/08/2007.

MENEGHEL, Stela M. e LAMAR, Adolfo Ramos. Avaliação como construção social: reflexões sobre as políticas de avaliação da educação no Brasil. **Revista Avaliação**, Campinas, vol. 06, nº 004[022], dez., 2001, p.17-25.

\_\_\_\_\_. ROBL, Fabiane & SILVA, Tattiana T. Freitas da. A Relação Entre a Avaliação e Regulação na Educação Superior: elementos para o debate. **Educar em Revista**, Curitiba, vol.28, jul./dez.2006.



---

MODENESI, Paulo José. **O ENADE na UFMG**. Belo Horizonte, Setor de Avaliação da PROGRAD/ UFMG, 2007. Trabalho não publicado.

NUNES, Ana Karin e SCHMIDT, João Pedro. SINAES: da concepção à ação. Uma análise a partir da experiência da Unisc. **Revista Avaliação**, Sorocaba, vol. 12, n.º 1, mar./2007, p. 91-109.

OLIVEIRA, João Ferreira de, FONSECA, Marília & AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação, Desenvolvimento Institucional e Qualidade do Trabalho Acadêmico. **Educar em Revista**, Curitiba, vol.28, jul./dez.2006.

PALHARINI, Francisco de Assis. Tormento e paixão pelos caminhos do PAIUB. **Revista Avaliação**, Campinas, vol. 6, n.º 1, mar./ 2001, p.15-26.

PAULA, Maria de Fátima de. **A Modernização da Universidade e a Transformação do Perfil da *Intelligentia* Universitária**: Casos USP E UFRJ. 2008. Disponível em: [www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/anpocs00/00gt0234.doc](http://www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/anpocs00/00gt0234.doc). Acesso em 20/12/2008.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda . O debate sobre avaliação da educação superior: regulação ou democratização? In: MANCEBO, Deise; FAVERO, Maria de Lourdes de A. (Org.). **Universidade**: políticas, avaliação e trabalho docente. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2004, p.171-187.

\_\_\_\_\_. Avaliação Institucional da Universidade. **Gestão Universitária**, Belo Horizonte, n. 48, 2005, p. 1-8.

PEREIRA, José Tomaz Vieira. Avaliação institucional: objetivos e critérios. **Revista Avaliação**, Campinas, vol. 02, n.º 3(5), set. 1997, p. 25-32.

POLIDORI, Marlis Morosini, MARINHO-ARAÚJO, Claysi M. & POLIDORI, Gladys Beatriz. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, vol. 14, n.º 53, out./dez. 2006.

---

PRIMI, Ricardo. Evidências de Validade das Provas do ENADE 2004. In: RISTOFF, Dilvo I.; LIMANA, Amir & BRITO, Márcia Regina F. de.(orgs). **ENADE: perspectiva de avaliação dinâmica e análise de mudanças**. Brasília: INEP, 2006. (Coleção: Educação Superior em Debate, vol. 02).

REAL, Giselle Cristina Martins. **A Qualidade Revelada na Educação Superior: impactos da política de avaliação no Brasil**. 2007, 206p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação/USP, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.usp.br>. Acesso em 22/04/2007.

\_\_\_\_\_. Impactos da política de avaliação na educação superior brasileira: um foco na questão da qualidade. In: **31ª Reunião da ANPED**, GT-11, Caxambu, 2008. Disponível em: [http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/trabalhos\\_gt.htm](http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/trabalhos_gt.htm) - Acesso em 28/10/2008.

RIBEIRO, Maria Edilene da Silva & CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Políticas de avaliação institucional da educação superior: o caso da UFPA. In: **31ª Reunião da ANPED**, GT-11, Caxambu, 2008. Disponível em: [http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/trabalhos\\_gt.htm](http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/trabalhos_gt.htm) - Acesso em 28/10/2008.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. Avaliação institucional: pensando princípios. In: BALZAN, Newton César e SOBRINHO, José Dias. **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. São Paulo, Cortez, 1995, p.37-51.

\_\_\_\_\_. **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior**. Florianópolis, Insular, 1999, 240p.

\_\_\_\_\_. O Exame Nacional de Curso e a Avaliação Institucional. **Revista Avaliação**, Campinas, vol. 06, n.º 3(21), set. 2001, p. 21-29.

\_\_\_\_\_. Algumas definições de avaliação. In: DIAS SOBRINHO, José e RISTOFF, Dilvo Ilvo. (orgs). **Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate**. Florianópolis, Insular, 2003, p. 21-33.

\_\_\_\_\_. & GIOLO, Jaime. O SINAES como Sistema. **RBPG**, Brasília, vol. 03, n.º 06, dez./2006, p. 193-213.

\_\_\_\_\_. A universidade brasileira contemporânea: tendências e perspectivas. In: MOROSINI, Marília. (Org.) **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, 2006.

\_\_\_\_\_.; LIMANA, Amir . O Enade como parte da avaliação da educação superior. 2007. Disponível em <http://www.cpa.unopar.br/enade.pdf>. Acesso em 05/03/2007.

ROTHEN, José Carlos. Ponto e Contraponto na Avaliação Institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES. In: **29ª Reunião da ANPED**, GT-11, Caxambu, 2006. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2017--Int.pdf>. Acesso em 15/05/2007.

\_\_\_\_\_. & NASCIUTTI, Fernanda. A educação superior em prova: o perfil da educação superior apresentado pelos resultados do ENADE 2005 e 2006. In: **31ª Reunião da ANPED**, GT-11, Caxambu, 2008. Disponível em [http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/trabalhos\\_gt.htm](http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/trabalhos_gt.htm) - Acesso em 28/10/2008.

SANO, Hironobu. **Nova Gestão Pública e Accountability: o caso das organizações sociais paulistas**. 2003. 149 p. (Dissertação de Mestrado: Governo e Sociedade Civil no Contexto Local). Fundação Getúlio Vargas/EAESP, São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/os/03.10.15-DISSERTACAO-HIRO.pdf>. Acesso em 20/12/2008.

SANT'ANNA, Heloísa Nunes e VERAS, Neide Fernandes Monteiro. O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB): caminhos percorridos e perspectivas futuras. **Revista Avaliação**, Campinas, vol. 2, n.º 1, mar./1997.

SCHLICKMANN, Raphael, MELO, Pedro Antônio de & ALPERSTEDT, Graziela Dias. Enfoques da teoria institucional nos modelos de avaliação institucional

---

brasileiros. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n.º 1, pág. 153-168, mar./2008.

SCHWARTZMAN, Simon. As Avaliações de Nova Geração nas Sociedades Contemporâneas. In: SOUZA, Alberto de Melo e (org). **Dimensões da Avaliação Educacional**. Petrópolis, Vozes, 2005, p. 15-34.

\_\_\_\_\_. **O Conceito Preliminar e as boas práticas de avaliação do ensino superior**. Versão Preliminar. Setembro de 2008. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/prelim.pdf>. Acesso em 05/10/2008.

SILVA, Eryl Maria de Carvalho e; LOURENÇO, Eliana Bernardes. Avaliação institucional no Brasil: contexto e perspectivas. **Revista Avaliação**, Campinas, vol. 3, n.º 4, dez. 1998, p. 63-73.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A Entrevista na Pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. Brasília, Líber Livro Editora, 2004. 87p. (Série: Pesquisa em Educação, vol. 4).

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. A Avaliação Institucional nas Universidades Brasileiras: diagnóstico e perspectivas. **Estudos e Debates**, Brasília: CRUB, n.º 20, 1999, p. 37-108.

TRINDADE, Hélgio. A República em Tempos de Reforma Universitária: o desafio do governo Lula. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n.º 88 (especial), out./2004.

TRIVINOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987, 175 p.

VENDRAMINI, Claudette Maria Medeiros. Análise Multidimensional do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. In: RISTOFF, Dilvo I.; LIMANA, Amir & BRITO, Márcia Regina F. de.(orgs). **ENADE**: perspectiva de avaliação dinâmica e

---

análise de mudanças. Brasília: INEP, 2006. (Coleção: Educação Superior em Debate, vol. 02).

VERHINE, Robert Evan, & DANTAS, Lys Maria Vinhaes. Avaliação da Educação Superior no Brasil: do Provão ao ENADE. **Documento Preparado para o Banco Mundial**. Dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.isp.ufba.br/avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20Ed%20Superior%20do%20Provao%20ao%20ENADE.pdf>. Acesso em: 30/08/2007.

\_\_\_\_\_. DANTAS, Lys Maria Vinhaes, SOARES, José Francisco. 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, vol. 14, n.º 52, jan./set. 2006.

VERSIEUX, Rogério Evaristo. **Avaliação do Ensino Superior Brasileiro: PAIUB, o ENC e o SINAES**. 2004. [s.n.]. Dissertação. (Mestrado em Educação). UNICAMP, São Paulo, 2004.

APÊNDICE 01:  
MODELO DE E-MAIL ENCAMINHADO AOS COORDENADORES DE  
CURSO DE GRADUAÇÃO DA UFMG

---

Boa Tarde, Profª. \_\_\_\_\_!

Meu nome é Viviane A. Rodrigues, sou mestranda pela Faculdade de Educação/ UFMG, sob orientação da Profª. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto e estou realizando uma pesquisa sobre a avaliação da educação superior, especificamente sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de Graduação (ENADE).

O objetivo do estudo é: analisar o ENADE como instrumento de avaliação da formação dos estudantes de graduação, tendo como referência os resultados obtidos em 2004, 2005 e 2006 pelos cursos de graduação da UFMG.

Visando atender ao objetivo anteriormente mencionado foram selecionados treze cursos de graduação/ UFMG avaliados nas três edições do ENADE, dentre eles, encontra-se o curso de \_\_\_\_\_.

Dessa forma, no intuito de ampliar a compreensão sobre a função e importância do ENADE para a avaliação dos estudantes de graduação serão realizadas entrevistas com os coordenadores(as) dos colegiados dos respectivos cursos e com o coordenador do setor de avaliação da PROGAD/UFMG, como um instrumento complementar na coleta de dados sobre o exame.

Esclareço ainda que o projeto foi aprovado pelo colegiado da pós-graduação da FaE e Comitê de Ética/UFMG. Sendo assim, gostaria de convidá-lo(a) a participar do meu estudo, por meio da realização de uma entrevista.

Telefone para contato: (31) 8713-4302/ (31) 8614-4025 - celular

(31) 3456-1967 (trabalho)

(31) 3456-5467 (casa)

Aguardo o retorno e agradeço antecipadamente a atenção.

Viviane Ap. Rodrigues

APÊNDICE 02:  
MODELO DE E-MAIL ENCAMINHADO AOS EX-COORDENADORES DE  
CURSO DE GRADUAÇÃO DA UFMG



---

Boa Tarde, Profª. \_\_\_\_\_!

Meu nome é Viviane A. Rodrigues, sou mestranda pela Faculdade de Educação/ UFMG, sob orientação da Profª. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto e estou realizando uma pesquisa sobre a avaliação da educação superior, especificamente sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de Graduação (ENADE).

O objetivo do estudo é: analisar o ENADE como instrumento de avaliação da formação dos estudantes de graduação, tendo como referência os resultados obtidos em 2004, 2005 e 2006 pelos cursos de graduação da UFMG.

Visando atender ao objetivo anteriormente mencionado foram selecionados treze cursos de graduação/ UFMG avaliados nas três edições do ENADE, dentre eles, encontra-se o curso de \_\_\_\_\_.

Dessa forma, no intuito de ampliar a compreensão sobre a função e importância do ENADE para a avaliação dos estudantes de graduação serão realizadas entrevistas com os coordenadores(as) dos colegiados dos respectivos cursos e com o coordenador do setor de avaliação da PROGAD/UFMG, como um instrumento complementar na coleta de dados sobre o exame.

Esclareço ainda que o projeto foi aprovado pelo colegiado da pós-graduação da FaE e Comitê de Ética/UFMG. Sendo assim, gostaria de convidá-lo(a) a participar do meu estudo, por meio da realização de uma entrevista. Fui informada no colegiado do curso de \_\_\_\_\_ sobre a mudança recente na coordenação do mesmo, sendo assim considero que a sua participação possibilitará maiores informações a respeito do curso.

Telefone para contato: (31) 8713-4302/ (31) 8614-4025 - celular

(31) 3456-1967 (trabalho)

(31) 3456-5467 (casa)

Aguardo o retorno e agradeço antecipadamente a atenção.

Viviane Ap. Rodrigues

APÊNDICE 03:  
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA REALIZADA COM OS  
COORDENADORES E OS EX-COORDENADORES DOS CURSOS DE  
GRADUAÇÃO

---

1 – Perfil do coordenador(a) do curso:

a – Formação acadêmica;

b – Experiências profissionais;

c – Tempo que trabalha na instituição;

d – Experiências anteriores com avaliação;

e – Relate as suas atividades exercidas no colegiado (como o colegiado aborda as questões da avaliação);

2 - Qual a concepção de avaliação que o entrevistado adota e/ou defende?

3 – Como você considera o papel do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes enquanto instrumento de avaliação da formação dos estudantes?

4 – Como você vê a organização do ENADE? Como ocorre o processo? Que meios a instituição utiliza para realizar a divulgação do exame aos(as) estudantes? Os estudantes apresentam alguma posição contrária a realização do ENADE? Caso ocorra alguma manifestação contrária como o colegiado atua nestas situações?

5 - Você considera que os resultados apresentados pelo ENADE sobre o referido curso de graduação representa a percepção/ realidade do mesmo?

6 – Considerando que um dos objetivos do ENADE, é que os resultados disponibilizados funcionem como um indutor de medidas e ações nos cursos de graduação visando à superação de possíveis dificuldades, como você vê a aplicação do mesmo a estudantes ingressantes e concluintes?

7 – Considera que o exame traz contribuições para o curso na formação dos(as) estudantes?

8 – Observando a média geral alcançada entre os ingressantes e concluintes da instituição é possível verificar uma diferença muito pequena entre o resultado dos mesmos. A que atribui estes dados?

9 – Após a divulgação dos resultados o colegiado fez algum uso dos indicadores e dados disponíveis sobre o resultado obtido pelos estudantes do curso? Foi adotada alguma medida/ação com base nos relatórios divulgados sobre o desempenho do curso? Quais foram e com que objetivos? Em caso negativo: você acha que haveria alguma medida/ação que deveria ter sido feita?

10 – Houve por parte da UFMG alguma intervenção diante da publicação dos resultados? Caso tenha ocorrido, qual (quais) intervenção(ões) e com que objetivo(s)?

APÊNDICE 04:  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, de uma pesquisa educacional. Você está sendo consultado sobre a autorização, a título gratuito, para o uso das informações que serão fornecidas através de uma entrevista. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar ser entrevistado, como parte desse estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Você poderá retirar esse consentimento a qualquer momento sem qualquer penalidade. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3499 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II - 2º andar – Sala: 2005 - Campus Pampulha Belo Horizonte - MG - Cep: 31270 901. O COEP trata-se de um grupo de pessoas com conhecimentos científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para o mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

Título do Projeto: ENADE – CONTRIBUIÇÕES, AVANÇOS E LIMITES DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO

Pesquisadora Responsável: Viviane Aparecida Rodrigues (Mestranda)

Telefones para contato: (31) 3456-5467 – (31) 8614-4025

Orientadora da Pesquisa: Prof. Dra. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto

Telefones para contato: (31) 3499 5516

Endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627, Reitoria/sala 5028 – Campus Pampulha, Belo Horizonte/MG – Cep: 31270 901

Referências adicionais sobre os pesquisadores podem ser obtidas com o Prof. Dr. Antônio Tarciso Borges, coordenador do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG, pelos telefones (31) 3499 4952/ (31) 3499 4947.

Como é do seu conhecimento, está sendo implementada no Brasil política de avaliação da educação superior, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Por meio desse sistema foi introduzida uma série de medidas, com o objetivo central de realizar de forma integrada a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O SINAES representa um marco importante na história da avaliação da educação superior brasileira, pois pela primeira vez a mesma adquiriu um caráter sistêmico, no qual se estabelece uma integração entre os espaços, os momentos e os diferentes instrumentos de avaliação e de informação em busca de uma concepção de avaliação global e única.

Por se tratar de um sistema amplo, com a adoção de vários instrumentos avaliativos, o presente estudo irá abordar especificamente o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que se constitui num instrumento de avaliação da formação dos estudantes de graduação. É importante a realização de um estudo que analise qual a sua contribuição para avaliar o impacto da passagem dos estudantes pelo curso de graduação. Assim sendo, o objetivo desse estudo é: *Analisar o ENADE como instrumento de avaliação da formação do estudante de graduação, tendo como referência os resultados obtidos em 2004, 2005 e 2006 pelos cursos de graduação da UFMG.*

Parte-se da hipótese que os indicadores/ dados disponíveis sobre o resultado do ENADE, permitem que as instituições de ensino superior avaliem a sua real contribuição para a formação dos estudantes. Tomando como referência os resultados obtidos pelos cursos de graduação, busca-se realizar uma análise do desempenho alcançado pelos cursos de graduação da UFMG, no intuito de mapear a contribuição do exame para o aperfeiçoamento dos mesmos. Visando atender ao objetivo definido no estudo foram selecionados treze cursos de graduação da UFMG que foram avaliados no ENADE 2004, 2005 e 2006.

Trata-se de um estudo em que a pesquisa documental caracteriza-se como um importante meio para a compreensão dos resultados. Será realizada uma análise dos documentos oficiais disponíveis sobre o resultado do ENADE, no intuito de analisar comparativamente o desempenho dos cursos da UFMG.

Visando ampliar a compreensão sobre a função e importância do ENADE para avaliação dos estudantes de graduação serão realizadas entrevistas com os coordenadores(as) dos cursos de graduação e com o coordenador do setor de avaliação da PROGRAD/UFMG, que se constituem como um instrumento complementar na coleta de dados sobre o ENADE.

Comprometemo-nos a manter todo cuidado em respeitar sempre a rotina do trabalho do local, a autonomia das instituições, a confiabilidade das informações recebidas, minimizando ao máximo tais interferências. Na análise do material coletado será assegurado o sigilo sobre a identidade dos participantes e a garantia de que as informações não serão utilizadas de modo a prejudicar pessoas, inclusive em termos de auto-estima e prestígio. É também por essa razão, que cada pessoa envolvida diretamente está sendo consultada e convidada a dar seu consentimento.

A participação, como em toda pesquisa, é totalmente voluntária, sendo total a liberdade para aceitar e, mesmo, desistir no correr do processo em colaborar na pesquisa ora proposta. Poderemos fazer gravações de imagens e de voz de algumas atividades, motivo pelo qual solicitaremos também autorização para isso.

A devolução dos resultados da pesquisa ocorrerá após a conclusão do trabalho e sua apresentação para a banca examinadora. A pesquisadora se coloca à disposição para quaisquer esclarecimentos antes e durante o processo.

O início previsto para as atividades dessa pesquisa é julho de 2007, estando as atividades de campo previstas para ocorrer entre os meses de outubro e novembro deste mesmo ano.

---

Assinatura da Orientadora da Pesquisa  
Prof. Dra. Maria do Carmo de Lacerda Peixoto  
E-mail: mcarmo@reitoria.ufmg.br  
Telefone: (31) 3499 5516  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Reitoria – Sala 5028  
Av Antônio Carlos, 6627 - Cep 31.710 180  
Belo Horizonte - Minas Gerais

---

Assinatura da Pesquisadora Responsável  
Viviane Aparecida Rodrigues  
E-mail: vaprodriques@yahoo.com.br  
Telefone: (31) 3499 5309  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação – Sala 405  
Av Antônio Carlos, 6627 - Cep 31.710 180  
Belo Horizonte - Minas Gerais

---

## CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que eu posso interromper minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste termo de consentimento. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento de Consentimento Informado.

---

Local e data

---

(Nome por extenso)

---

(Assinatura)



APÊNDICE 05:

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA REALIZADA COM O  
COORDENADOR DO SETOR DE AVALIAÇÃO DA PROGRAD/UFMG

---

1 – Perfil do coordenador(a) da PROGRAD/UFMG:

a – Formação acadêmica;

b – Experiências profissionais;

c - Tempo que trabalha na instituição;

d – Experiências anteriores com avaliação;

e – Atividades exercidas no setor (coordenação, projetos, etc);

2 - Qual a concepção de avaliação que o entrevistado adota e/ou defende?

3 – O setor de avaliação desenvolve alguma ação e/ou orientação para realizar a divulgação do ENADE a comunidade acadêmica? Caso haja, como são realizados e com que objetivos?

4 – Como você considera o papel do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes enquanto instrumento de avaliação da formação dos estudantes?

5 - Você considera que os resultados apresentados pelo ENADE sobre a UFMG representam à percepção/ realidade dos cursos de graduação?

6 – Observando a média geral alcançada entre os ingressantes e concluintes em alguns cursos de graduação da UFMG é possível verificar uma diferença muito pequena entre o resultado dos mesmos. A que atribui estes dados?

7 – Considerando que um dos objetivos do ENADE, é que os resultados disponibilizados funcionem como um indutor de medidas e ações nos cursos de graduação, visando à superação de possíveis dificuldades, como você vê a aplicação do mesmo a estudantes ingressantes e concluintes? Considera que o exame traz contribuições para o curso na formação dos(as) estudantes?

8 – Após a divulgação dos resultados a UFMG apropriou-se dos indicadores e dados disponíveis sobre o resultado obtido pelos estudantes do curso? Houve a adoção de alguma medida/ação com base nos relatórios divulgados sobre o desempenho dos cursos? Caso tenha sido desenvolvido, quais foram e com que objetivos?

9 – Houve por parte da coordenação da UFMG alguma intervenção diante da publicação dos resultados? Caso tenha ocorrido, qual(uais) intervenção(ões) e com que objetivo(s)?

10 – A comunidade acadêmica expressou alguma manifestação/ sentimento após a divulgação dos resultados obtidos pelos (as) estudantes de graduação da UFMG?

11 – Como o setor de avaliação da PROGAD relaciona-se com os demais órgãos da UFMG? Há alguma forma de interação? E com o INEP, existe alguma forma de comunicação que auxilia no processo de construção e divulgação do ENADE na instituição?

12 – Qual a sua opinião a respeito do modelo de avaliação introduzido pelo (ENADE) analisando-o comparativamente com o modelo anterior (Exame Nacional de Cursos) utilizado pelo MEC?

APÊNDICE 06:  
EXCERTO DE ENTREVISTA REALIZADO COM O COORDENADOR B

## COORDENADOR B

### 2 - Qual a concepção de avaliação que o entrevistado adota e/ou defende?

Eu acho que há alguns aspectos importantes. Primeiro, eu acho importante que haja avaliação externa, eu acho inclusive, que a avaliação tem que ser externa, tem que ser periódica, e, ela tem que ser incisiva. Ela não pode ser uma avaliação muito distante ou muito branda, ela tem que ser uma avaliação mais precisa. Então eu concordo com a avaliação de um modo geral. Há uma dificuldade com os instrumentos de avaliação, e me parece que o ENADE já é uma evolução, um melhoramento do PROVÃO, isso com certeza. Agora o ENADE tem dois grandes desafios do governo, como qualquer avaliação externa, primeiro dá conta de estabelecer um parâmetro comum pra diversidade de escolas desse país e de cursos, e isso, é uma atenção que já está nas diretrizes curriculares pelo menos da Comunicação. As diretrizes curriculares começam o primeiro parágrafo: as diretrizes tem que, um papel de assumir um padrão e em segundo, flexibilizar os cursos para atender as necessidades regionais. Como é que estabelece um padrão, desculpa flexibiliza-se, que é a dificuldade do ENADE ou de qualquer avaliação externa. Como é que se estabelece um parâmetro comum e como é que se flexibiliza. Em termos do ENADE, propriamente dito, eu acho que eu, eu gosto assim, da filosofia de você fazer um estudo comparativo, de perceber o impacto, é claro que assim, não pode ser o único instrumento de avaliação. O ENADE se tornou muito melhor, quando ele é acompanhado de avaliação inlocus, de outros instrumentos que complementam. Se for só ele, ele é muito frágil, assim ele não dá conta e há questões em relação à prova mesmo. É uma prova, que, a avaliação dos alunos é uma prova extensa e uma prova chata de fazer e, inclusive assim, como é comunicação você tem uns itens de prova que é feita uma redação, então como é que você mede tempo e espaço de redação em escrita manual dissertativa. É até uma questão, os nossos alunos ninguém escreve à mão mais, eu sempre trabalho a redação de qualquer natureza no computador, assim, então o instrumento tem uma dificuldade, o instrumento prova ter uma dificuldade. Além, das questões gerais o instrumento prova ter dificuldades, por isso, assim mesmo que ela se mantenha tem que ter haver outros instrumentos, com certeza. E tem uma outra questão, como a comunicação é uma área muito grande, ela é grande em termos de volume de

cursos, senão me engano é o sexto curso com maior número de matrículas na universidade, só em Belo Horizonte sem contar a região metropolitana existem 33 cursos de comunicação. E a comunicação acompanhou uma evolução mais peculiar dos anos 80 pra cá, as habilitações, aquilo que é considerado habilitação se transformou em curso autônomo, agora a prova tenta ainda lidar com as habilitações como habilitações. Então a prova foi à mesma pra todo mundo, então como você, a diversidade de conteúdos foi muito grande, porque a gente sabe de vários alunos que simplesmente abandonaram a prova. Assim, olha estão me fazendo perguntas de uma coisa que não é da minha formação como publicitário, mas como a prova tentou radiografar a comunicação ainda que levando em consideração as especificidades das habilitações, gerou certa, certo enrijecimento, certa impertinência da avaliação. Agora, isso é mais um momento de tensão, digamos assim, que é uma transformação que o curso, que a área está tendo, eu acredito que os cursos de comunicação devem desaparecer como cursos de comunicação, as habilitações, na verdade o único curso no Brasil que faz vestibular pra comunicação é aqui. Em todo Brasil, se faz vestibular para jornalismo, publicidade, etc, então o ENADE não acompanhou ou acompanhou em termos, assim ele avalia uma prova, um programa de RT, mas a prova é a mesma pra área de jornalismo. Ela acompanhou, não acompanhou, ela está no meio do caminho.

### **3 – Como você considera o papel do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes enquanto instrumento de avaliação da formação dos estudantes?**

Eu acho que ele poderia ter cumprido, eu acho que ele, assim, no caso, estou falando como coordenador, ex-coordenador não conseguiu. Que é esse o nosso desafio, assim, é essa ambigüidade da prova, que é uma ambigüidade da área e não deu conta. A comunicação na UFMG se propõe até o momento em fazer um curso de comunicação com habilitações fracas e a proposta é que o aluno transite pelas quatro habilitações. O aluno aqui da UFMG só escolhe a habilitação no sétimo período, então assim, essa lógica de você ter um aluno ingressante e um aluno concluinte funciona com habilitações autônomas, funciona na PUC com o curso de Publicidade da PUC, mas não funciona aqui, porque aqui os alunos entram e são vinculados ao Jornalismo, essa prioridade é muito engraçada, o único aluno, é só teve um aluno de Publicidade é que foi considerado ingressante, porque o aluno

optou antes dos outros. Os alunos ficam três anos sem habilitação, só vinculados ao Jornalismo pro-forma, é essa especificidade do curso que o ENADE não deu conta de acompanhar, que é basicamente: se é uma prova por curso de comunicação, na área geral, então o recorte por habilitação não deve aparecer, se é um recorte por habilitação ele tem que valer desde o início. Então, a gente estava esperando duas coisas com o ENADE. Primeiro, aliás, nenhuma das duas coisas aconteceram, se o ENADE tivesse atendido as especificidades do curso, que a gente fosse bem avaliado, a gente sabe que tem um bom curso ou então quando veio a resposta de que o ENADE não atenderia as especificidades do curso, a gente imaginou que seria reprovado categoricamente, porque aí, o instrumento é inadequado. É, assim, certamente a imagem do ENADE é absolutamente contraditória, quando a gente lê os dados, é uma coisa que não faz sentido, assim, porque não é um curso de Jornalismo, de Relações Públicas, Rádio e TV e Publicidade aqui, é um curso de Comunicação. Ah, todos os ingressantes são de Jornalismo, quase não há concluintes em duas dessas habilitações, quer dizer a lógica é pensada pra certa estrutura de curso, que não dá conta de uma outra estrutura de curso. O que ele, o que é diferente dos cursos, da maioria dos cursos de comunicação do Brasil, esse curso, além de fazer vestibular em comunicação, ele é um curso muito flexível. Como é que você lida com uma lógica fechada de habilitação num curso de comunicação flexibilista, flexibilizado?

**4 – Como você vê a organização do ENADE? Como ocorre o processo? Que meios a instituição utiliza para realizar a divulgação do exame aos(as) estudantes? Os estudantes apresentam alguma posição contrária à realização do ENADE? Caso ocorra alguma manifestação contrária como o colegiado atua nestas situações?**

Ah, eu senti, bom, primeiro, eu acho que foi com uma devida antecedência que as informações chegaram, ou foram avisados com certa antecedência. O que eu senti é que as informações não estavam muito claras, você entende: alguns alunos ficaram um pouco perdidos, a gente também, mas eu acho que foi muito mais uma questão interna da UFMG, em algum momento a gente não ficou sabendo o que era decisão do Colegiado, e o que era decisão da Pró-reitoria de graduação, então a gente misturou um pouquinho, mas no geral eu acho que ele foi bem conduzido, eu não

tenho grandes reclamações, não. Os alunos daqui, os que foram fazer a prova, foram por pura obrigação. Eles não se sentiram estimulados a fazer, então virou, assim, mais uma coisa que eu tenho que fazer pra pegar o meu diploma, isso inclusive refletiu na avaliação, vários alunos, assim, são relatos que a gente tem: enrolaram. Uma prova grande, de quatro horas, e não há justificativa, nada, eles simplesmente disseram assim, recolhiam uma, recolhiam outra, porque não importa, assim, se ele tirar zero ou se ele tirar cem, ele tem o diploma do mesmo jeito, então não houve nem sequer uma mobilização, sabe, uma conscientização de por que o aluno tem que fazer essa prova, além de ser uma obrigação formal, e nem ainda do impacto dessa avaliação na vida deles, então, por mais que a gente esclarecesse, na verdade os alunos daqui são muito desmobilizados, a maioria criticou muito a prova, mas eu acho que as críticas não foram decididamente à prova, mas ter que acordar domingo e ter que ir lá fazer aquela prova chata, meu Deus do céu, que saco, nenhum, especialmente para os concluintes, para os ingressantes têm, é engraçado, para os ingressantes, eles sentem, ou eles sentiram, que tem um impacto ainda na vida deles, que afinal de contas estão no primeiro ano, possivelmente vão fazer a segunda prova e qualquer resultado é do percurso da vida dele. Mas o concluinte, mesmo porque o ENADE pegou concluintes numa fase, alguns concluintes já tinham terminado o curso. Eles já não eram mais estudantes, aí que esses então foram apenas para obtenção do diploma. Aí, eu acho que isso é um elemento negativo, porque o aluno não faz a prova com um grau de dedicação e atenção que poderia que se deveria esperar ou que fizesse jus aos resultados do instrumento. Então, a maioria dos alunos fez a prova mal feita.

**5 - Você considera que os resultados apresentados pelo ENADE sobre o referido curso de graduação representam à percepção/ realidade do mesmo?**

Esses dados eles são engraçados. Na verdade a gente ri deles, a gente passou o tempo rindo, honestamente, quando eu avaliei o ENADE com os alunos. Eu fiz uma reunião com os alunos pra avaliar o ENADE, todo mundo, a gente ria. Porque de fato aconteceram três coisas: primeiro – apareceu um aluno de publicidade, porque tem um aluno que inventou, falou: olha gente quero que me coloque em publicidade, porque todo mundo que entra cai no jornalismo. Apareceu esse menino de Relações Públicas também, ninguém se deu ao trabalho de fazer isso, então há



uma impertinência do instrumento nessa dinâmica, teria sido mais pertinente se os alunos, eu não sei qual que seria, pensasse uma prova de comunicação. Segunda coisa – os alunos foram desmobilizados, quando a gente analisou os resultados, a gente percebeu claramente, os alunos começavam primeira questão bem respondida, segunda, terceira, aí, ia abaixando o nível de resposta, quando você chegava à última você tinha um grau de desistência ou de queda nas respostas. Então parece que os alunos começavam a preencher a prova com uma atenção e iam perdendo o interesse, isso aconteceu também, especialmente nos alunos mais velhos, que estavam fazendo a prova por obrigação. Então eu acho que são esses três fatores que explicam os resultados.