

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ADAUTO MARIN MOLCK**

**EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES: IMPACTOS NAS  
IES E ESTRATÉGIAS DE APRIMORAMENTO INSTITUCIONAL  
Um estudo a partir da produção científica brasileira (2004-2010)**

**CAMPINAS**

**2013**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADAUTO MARIN MOLCK

EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES: IMPACTOS NAS  
IES E ESTRATÉGIAS DE APRIMORAMENTO INSTITUCIONAL  
Um estudo a partir da produção científica brasileira (2004-2010)

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como requisito para obtenção do título de Mestre no Programa de mestrado em Educação.

**Grande Área do Conhecimento:** Ciências Humanas

**Sub-Área do Conhecimento:** Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas Educacionais.

**Orientador:** Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón

**Linha de Pesquisa:** Políticas Públicas em Educação

**Grupo de Pesquisa:** Gestão e Políticas Públicas em Educação

CAMPINAS

2013

**Autor: MOLCK, ADAUTO MARIN.**

**Título: "EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES: IMPACTOS NAS IES E ESTRATÉGIAS DE APRIMORAMENTO INSTITUCIONAL. UM ESTUDO A PARTIR DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA (2004-2010)".**

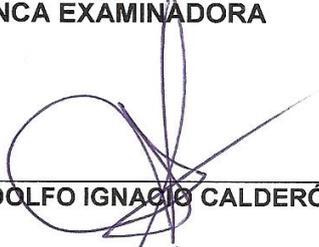
**Orientador: Prof. Dr. ADOLFO INACIO CALDERÓN**

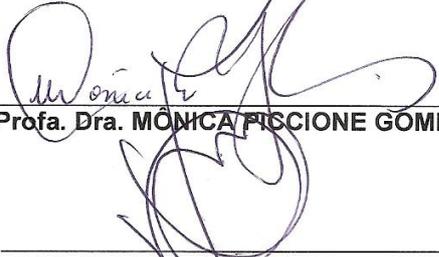
**Dissertação de Mestrado em Educação**

Este exemplar corresponde à redação final da  
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-  
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora:

**Data: 25/02/2013**

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. ADOLFO IGNACIO CALDERÓN**

  
\_\_\_\_\_  
**Profa. Dra. MÔNICA FISCIONE GOMES RIOS**

\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. VLADIMIR MARIM**

## AGRADECIMENTOS

A meu orientador, Professor Dr. Adolfo Ignacio Calderón, pela orientação no sentido mais pleno da palavra, por me mostrar o caminho, por me incentivar a produção, pela preocupação sempre demonstrada. Minha amizade e eterna admiração.

A Pontifícia Universidade Católica de Campinas, na pessoa da Magnífica Reitora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Angela de Mendonça Engelbrecht, pelo financiamento sem o qual esta pesquisa não teria condições de ser realizada.

Aos professores Monica Piccione Gomes Rios e Vlademir Marim pelos apontamentos preciosos no momento da qualificação e por aceitarem participar da banca examinadora dessa dissertação.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, pelos conhecimentos compartilhados e pela dedicação que demonstraram à profissão de professores pesquisadores.

Ao coordenador do curso de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, professor Dr. Samuel Mendonça, pelo compromisso com o programa e por sempre nos oferecer oportunidades de crescimento pessoal e intelectual.

A todos os colegas de Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial a Célia Padreca, Heloísa Poltronieri, Rafael Gabriel de Oliveira Júnior, Regilson Borges e a Tânia Ferreira que foram companheiros importantes que ajudaram muito durante essa jornada de dois anos.

Aos professores e colegas Cecília Toledo, Carlos Alberto Zanotti, Amarildo Carnicel, Lindolfo Alexandre de Souza e Paulo Stucchi que acompanharam meus passos na docência, incentivando e ajudando, cada um de uma maneira especial.

A todos os funcionários do CCHSA e às secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação pelos auxílios prestados.

Aos meus pais Edgard Molck e Jacira Marin Molck pelos cuidados, pela dedicação, pelo amor, pelas orações e por ensinamentos que não se aprendem nos livros; aos meus queridos irmãos Vlamir Marin Molck e Leila Marin Molck por torcerem sempre pelo sucesso do irmão mais velho.

A minha amada família, Maria Helena Reys Vukomanovic Molck, Bárbara Vukomanovic Molck e Natália Vukomanovic Molck por estarem ao meu lado neste momento e ajudarem em mais uma conquista. A Maria José Reys Vukomanovic por ser minha segunda mãe e incentivadora contumaz.

## RESUMO

MOLCK, Adauto Marin. Exame Nacional de Desempenho de Estudantes: impactos nas IES e estratégias de aprimoramento institucional. Um estudo a partir da produção científica brasileira (2004-2010). 2012. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012.

A presente pesquisa se insere no campo da Avaliação Educacional, especificamente nos estudos sobre avaliação em larga escala, com foco no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Partindo do consenso no âmbito governamental a respeito da importância e da necessidade do aprimoramento contínuo dos programas de avaliação, com o objetivo de aperfeiçoamento das políticas educacionais, pretende-se estudar os impactos do referido exame nos cursos de graduação e as estratégias para a melhoria do desempenho institucional adotadas pelas Instituições de Educação Superior (IES). O ENADE, implantado em 2004, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), é parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. Na medida em que também se concentra na avaliação do desempenho dos estudantes, pode ser considerado equivalente ao Exame Nacional de Cursos (ENC), o chamado “Provão”, criado durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1994-1997 e 1998-2002), diferenciando-se deste por enquadrar-se em uma visão emancipatória, na medida em que tenta mensurar o valor agregado dos cursos de graduação à formação do aluno, neutralizar o ranqueamento, eliminar as punições a partir do desempenho, entre outras finalidades. Trata-se de uma evidente ruptura com os princípios que sustentam o ENC, baseado numa visão regulatória e voltado para o controle de resultados. Neste trabalho, realizou-se um estudo do tipo Estado da Arte em torno do ENADE tendo como referências as dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas no Brasil, no período de 2004 a 2010, adotando como parâmetros três objetivos específicos: (a) estudar o ENADE no contexto das Avaliações em Larga Escala implantadas no Brasil na área da Educação Superior; (b) mapear a produção científica brasileira, expressa nas dissertações de mestrado e teses de doutorado, produzidas desde a implantação do ENADE; (c) identificar os impactos do ENADE nos cursos de graduação, bem como as estratégias para a melhoria do desempenho institucional adotadas pelas Instituições de Educação Superior. Trata-se de uma pesquisa quantitativa e qualitativa, essencialmente de cunho bibliográfico, utilizando como referência as técnicas de Análise Documental do Conteúdo coletado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação Educacional, Avaliação em larga escala, Avaliação de Sistemas, Educação Superior, ENADE.

## ABSTRACT

Molck, Aduino Marin. National Examination of Student Performance: IES impact and strategies to institutional optimization. A study based on Brazilian Scientific Production (2004-2010). 2012. 200f. Dissertation (Master on Education) – Master Degree Program in Education, Human and Social Applied Science of Pontificia Catholic University from Campinas, Brazil (PUC-CAMP), 2012.

This research belongs the Education Rating, mainly on studies about large scale rating, focused on Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Based on the consensus about the importance of continuous improvement of rating programs sustained for Brazilian Federal Government with the goal of improving optimized educational policies, we intent to study the impacts of ENADE on the undergraduate courses, even as strategies to optimize the performance adopted by Higher Education Institutions (HEIs).

The ENADE, implemented in 2004 during the government of Luiz Inacio “Lula” da Silva (2003-2006 and 2007-2010) is part of National System of Rating for Higher Education (SINAES) – Law 10861 of April 14, 2004. Because the rating is also focused on students performance, ENADE can be considered equal of Courses National Rating (Exame Nacional de Cursos – ENC), also called like “Prova”, created during Fernando Henrique Cardoso government (1994-1997 and 1998-2002), which differentiates because fit itself into a emancipatory perspective, trying measure the value of the graduation courses and their contribution on the students development, neutralized the ranking, eliminate the punishes based on academic performance, and others proposals. This is the clear rupture with the ENC principles, which are based on regulatory vision and focused on results control.

At this project, we want realize a State of Art study about ENADE, using how reference master’s and doctoral theses done in Brazil between 2004 and 2010, adopting, for this, three objectives parameters: (a) study ENADE inside the large scale evaluation implanted in Brazil on Higher Education; (b) Map the Brazilian scientific production printed on master’s and doctoral theses and projects since ENAD have been implanted; (c) Identify the impacts of ENADE on the graduation courses, as well as the strategies improve the institutional performance adopted by the Higher Education Institutions.

This is a qualitative and quantitative research, essentially bibliographic type, which use how references techniques for Content Documental Analyze and “Cases” about the collected material.

**KEYWORDS:** Educational Rating, Evaluation large scale, Systems Evaluation, Higher Education, ENADE.

## LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

<b>GRÁFICO 1 –</b>	Ano de defesa das teses e/ou dissertações produzidas sobre o ENADE.....	<b>88</b>
<b>GRÁFICO 2 –</b>	Áreas do conhecimento das teses e/ou dissertações defendidas no Brasil em Programas de Pós-Graduação sobre o ENADE entre 2004 e 2010. ....	<b>89</b>
<b>GRÁFICO 3 –</b>	Número de teses e/ou dissertações pela titulação acadêmica.....	<b>93</b>
<b>GRÁFICO 4 –</b>	Dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas em torno do ENADE, por regiões do Brasil. ....	<b>94</b>
<b>GRÁFICO 5 –</b>	Distribuição por natureza jurídica das Instituições de Educação Superior.....	<b>96</b>
<b>QUADRO 1 –</b>	Comparação entre o Exame Nacional de Curso e o ENADE, segundo Ristoff e Giollo.....	<b>64</b>
<b>QUADRO 2 –</b>	Comparação entre o Exame Nacional de Curso e o ENADE, segundo <i>Verhine, Dantas e Soares</i> .....	<b>64</b>
<b>QUADRO 3 –</b>	Motivos para redução do número de teses e dissertações a serem utilizados.....	<b>87</b>
<b>QUADRO 4 –</b>	Autores das teses e dissertações elencados pelas Áreas de Conhecimento.....	<b>91</b>
<b>QUADRO 5 –</b>	Os orientadores, a quantidade de teses orientadas, o financiamento, suas respectivas universidades e a aderência da tese ou dissertação com a linha da pesquisa do orientador... ..	<b>97</b>
<b>QUADRO 6 –</b>	Os autores e os títulos do eixo <i>Melhoria do Desempenho Institucional</i> .....	<b>102</b>
<b>QUADRO 7 –</b>	Os autores e os títulos do eixo <i>Melhorias dos Cursos de Graduação</i> .....	<b>104</b>
<b>QUADRO 8 –</b>	Teses e dissertações que abordam o ENADE com os fatores de desempenho do aluno.....	<b>106</b>
<b>QUADRO 9 –</b>	Teses e dissertações que abordam o ENADE como política pública avaliativa.....	<b>108</b>
<b>QUADRO 10 –</b>	Teses e dissertações que abordam o ENADE em seus aspectos técnicos e operacionais.....	<b>110</b>

<b>QUADRO 11 –</b>	Teses e dissertações que abordam o ENADE e as estratégias didáticas para a melhoria do desempenho do aluno.....	<b>111</b>
<b>QUADRO 12 –</b>	O ENADE e sua correlação com a formação de professores... ..	<b>112</b>
<b>QUADRO 13 –</b>	ENADE como indutor de transformações curriculares.....	<b>114</b>
<b>QUADRO 14 –</b>	Os eixos temáticos, seus autores e respectivos títulos das teses ou dissertações. ....	<b>117</b>
<b>QUADRO 15 –</b>	Tipos de impactos encontrados, seus respectivos autores e os títulos das teses ou dissertações. ....	<b>119</b>
<b>QUADRO 16 –</b>	Tipos de impactos encontrados, seus respectivos autores e os títulos das teses ou dissertações. ....	<b>121</b>
<b>QUADRO 17 –</b>	Tipos de impactos encontrados, seus respectivos autores e os títulos das teses ou dissertações. ....	<b>122</b>
<b>QUADRO 18 –</b>	Tipos de impactos encontrados, seus respectivos autores e os títulos das teses ou dissertações. ....	<b>123</b>
<b>QUADRO 19 –</b>	Tipos de impactos encontrados, seus respectivos autores e os títulos das teses ou dissertações. ....	<b>124</b>
<b>QUADRO 20 –</b>	Tipos de impactos encontrados, seus respectivos autores e os títulos das teses ou dissertações. ....	<b>125</b>
<b>QUADRO 21 –</b>	Tipos de estratégias encontrados, seus respectivos autores.....	<b>127</b>
<b>QUADRO 22 –</b>	Tipos de estratégias encontrados, seus respectivos autores.....	<b>130</b>
<b>QUADRO 23 –</b>	Tipos de estratégias encontrados, seus respectivos autores.....	<b>132</b>
<b>QUADRO 24 –</b>	Tipos de estratégias encontrados e seus respectivos autores.....	<b>133</b>

**LISTA DE TABELAS**

<b>TABELA 1 –</b>	Alterações ocorridas entre o ENADE 2007 e o ENADE 2008.....	<b>71</b>
<b>TABELA 2 –</b>	Teses e dissertações defendidas no Brasil em Programas de Pós-Graduação sobre o ENADE, entre 2004 e 2010 distribuídos por áreas de concentração.....	<b>90</b>
<b>TABELA 3 –</b>	Autores das teses e dissertações defendidas no Brasil em Programas de Pós-Graduação em Educação, segundo sua formação acadêmica.....	<b>91</b>
<b>TABELA 4 –</b>	Teses de mestrado e doutorado produzidas em torno do ENADE, por região do Brasil e por universidades (2004-2010).....	<b>95</b>
<b>TABELA 5 –</b>	Eixos temáticos predominantes nas teses e dissertações em torno do tema ENADE.....	<b>101</b>
<b>TABELA 6 –</b>	Os eixos temáticos que fazem parte da análise de impactos do ENADE nos cursos de graduação e estratégias para melhoria do desempenho institucional.....	<b>116</b>

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>ACE</b>	–	Avaliação das Condições de Ensino
<b>ACG</b>	–	Avaliação dos Cursos de Graduação
<b>ACO</b>	–	Avaliação das Condições de Oferta
<b>ADM</b>	–	Administração de Empresas
<b>ANEB</b>	–	Avaliação Nacional da Educação Básica
<b>ANRESC</b>	–	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
<b>Avalies</b>	–	Avaliação das Instituições de Ensino Superior
<b>BDBT</b>	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>Capes</b>	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEA</b>	–	Comissão Especial de Avaliação do Ensino Superior
<b>Cepal</b>	–	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
<b>Cespe</b>	–	Centro de Seleção e de Promoção de Eventos
<b>CFC</b>	–	Conceito Preliminar de Curso
<b>CFE</b>	–	Conselho Federal de Educação
<b>CNE</b>	–	Conselho Nacional de Educação
<b>CNPq</b>	–	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>Conaes</b>	–	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
<b>Consad</b>	–	Conselho Nacional de Secretários de Estados da Administração
<b>CPA</b>	–	Comissão Permanente de Avaliação
<b>CPC</b>	–	Conceito Preliminar de Curso
<b>CTC</b>	–	Comitê Técnico-Consultivo
<b>DOU</b>	–	Diário Oficial da União
<b>ENADE</b>	–	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
<b>ENADD</b>	–	Exame Nacional de Desempenho do Corpo Discente
<b>ENC</b>	–	Exame Nacional de Cursos
<b>Encceja</b>	–	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
<b>ENEM</b>	–	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>Faes</b>	–	Faculdade de Administração Espírito Santense
<b>FHC</b>	–	Fernando Henrique Cardoso
<b>Finep</b>	–	Financiadora de Estudos e Pesquisas
<b>Fuvest</b>	–	Fundação Universitária para o Vestibular

<b>GERES</b>	–	Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
<b>IBICT</b>	–	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
<b>IDEB</b>	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IDES</b>	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Superior
<b>IDD</b>	–	Indicador de Diferença entre os Desempenhos
<b>IES</b>	–	Instituições de Ensino Superior
<b>IGC</b>	–	Índice Geral de Cursos
<b>INEP</b>	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDB</b>	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MARE</b>	–	Ministério da Administração e Reforma do Estado
<b>MEC</b>	–	Ministério da Educação
<b>MP</b>	–	Medida Provisória
<b>OAB</b>	–	Ordem dos Advogados do Brasil
<b>OCDE</b>	–	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>Paideia</b>	–	Processo de Avaliação Integrado do Desenvolvimento Educativo e da Inovação da Área
<b>Paiub</b>	–	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
<b>PARU</b>	–	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
<b>PISA</b>	–	Programme for International Student Assessment
<b>PNE</b>	–	Plano Nacional de Educação
<b>Pnud</b>	–	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PPP</b>	–	Projetos Políticos-Pedagógicos
<b>PQ</b>	–	Produtividade em Pesquisa
<b>PQ-Sr</b>	–	Pesquisador Sênior
<b>Prouni</b>	–	Programa Universidade para Todos
<b>PSB</b>	–	Partido Socialista Brasileiro
<b>PUC</b>	–	Pontifícia Universidade Católica
<b>PT</b>	–	Partido dos Trabalhadores
<b>SAEB</b>	–	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
<b>SASE</b>	–	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
<b>SERES</b>	–	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
<b>SESu</b>	–	Secretaria da Educação Superior
<b>SINAES</b>	–	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

- Sinapes** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
- TRI** – Teoria da Resposta ao Item
- UEL** – Universidade Estadual de Londrina
- UFC** – Universidade Federal do Ceará
- UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais
- UFMT** – Universidade Federal do Mato Grosso
- UFRN** – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- UFSC** – Universidade Federal de Santa Catarina
- UNE** – União Nacional dos Estudantes
- Unesco** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- Unesp** – Universidade Estadual Paulista
- Unicamp** – Universidade Estadual de Campinas
- Unicef** – Fundo das Nações Unidas para a Infância
- Unifesp** – Universidade Federal de São Paulo
- Unisinos** – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
- USF** – Universidade São Francisco
- USP** – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

O contexto, a pesquisa e os procedimentos metodológicos..... 14

### **CAPÍTULO 1 - DO PROVÃO AO ENADE - Uma trajetória da Avaliação em larga escala na educação superior brasileira..... 23**

1.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS..... 23

1.2. O OCTÊNIO FHC..... 35

1.2.1 O Exame Nacional de Cursos..... 37

1.2.2 Os críticos do Provão..... 42

1.2.3 Avanços e desafios..... 45

1.3. O OCTÊNIO LULA..... 50

1.3.1 O SINAES..... 56

1.3.2 O ENADE..... 61

1.3.2.1 O surgimento dos índices..... 68

1.3.2.2 Conceito preliminar de curso..... 70

1.3.2.3 Índice Geral de Cursos..... 72

1.4. O ENADE NO GOVERNO DILMA ROUSSEFF..... 74

1.4.1 As novas regras do ENADE..... 74

1.4.2 Secretarias de Regulação..... 75

1.4.3 As novas diretrizes na gestão Pública..... 77

1.5. CONSIDERAÇÕES..... 79

### **CAPÍTULO 2 - EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES: Mapeamento e tendências da produção científica brasileira (2004 a 2010)..... 82**

2.1 INTRODUÇÃO..... 82

2.2 NÚMERO DE TESES E A LINHA DO TEMPO..... 85

2.3 ÁREAS DE CONHECIMENTO..... 88

2.4 MODALIDADE DE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*..... 91

2.5 EIXOS TEMÁTICOS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA..... 99

2.6 CONSIDERAÇÕES..... 113

### **CAPÍTULO 3 - EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES: Impactos nas IES e estratégias de aprimoramento institucional..... 115**

3.1 INTRODUÇÃO..... 115

3.2 IMPACTOS..... 117

3.3 ESTRATÉGIAS..... 123

3.4 CONSIDERAÇÕES..... 133

**CONCLUSÕES DA DISSERTAÇÃO..... 136**

**REFERÊNCIAS..... 144**

## INTRODUÇÃO

### O contexto, a pesquisa e os procedimentos metodológicos

O objeto de estudo da presente pesquisa, isto é, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes<sup>1</sup> (ENADE), contextualiza-se num cenário marcado pelo consenso governamental em torno da importância e necessidade do aprimoramento contínuo dos programas de avaliação em larga escala.

O consenso governamental ao qual se faz referência, que assume matizes transnacionais, pode ser compreendido se abordarmos de forma panorâmica os rumos que vêm seguindo, no Brasil, os programas de avaliação em larga escala, tanto na educação básica, quanto na educação superior.

Em termos globais o investimento crescente na área da educação foi motivado por políticas compensatórias que não se converteram nos resultados esperados no que se refere à equidade de oportunidades e promoção social das classes mais desfavorecidas, gerando desilusões e desconfiças em relação aos efeitos sociais da escolarização. Criou-se, segundo Afonso (1998), uma forte necessidade de justificar junto aos contribuintes os resultados alcançados pelas escolas.

Desta forma, as condições sociais de implementação de mecanismos de responsabilização (*accountability*) – que surgem como “resposta política e administrativa” àquelas questões (cf. Elliott, 1982, p. 171) –, têm a sua gênese em factores sócio-econômicos e relacionam-se com as pressões para uma maior participação e controlo sobre o que se ensina e como se ensina nas escolas públicas (AFONSO, 1998, p. 66).

Assim sendo, os sistemas avaliativos tornaram-se processos indispensáveis para a melhoria da qualidade do ensino em vários países. Segundo Tarso Genro (2004, p.50), ministro de Estado da Educação do primeiro mandato do governo Lula, em pronunciamento sobre a *Agenda da Educação no Brasil*, “avaliar é parte integrante e indissociável da autonomia.

---

<sup>1</sup> Foram encontradas duas nomenclaturas para a sigla ENADE: nas publicações sobre o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) usa-se “dos Estudantes”, mas no site oficial do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira) aparece “de Estudantes”; aqui será usado o termo assim como aparece no site do Inep.

Na medida em que avaliar é atribuir valores, a avaliação conecta-se profundamente com o futuro e com o projeto da nação”.

Mesmo entre especialistas, é difícil se chegar a uma noção do que seja qualidade de ensino. A análise histórica aqui apresentada está fundamentada na percepção de que, no Brasil, a qualidade de ensino teve três formas distintas, segundo Oliveira e Araújo (2005). Na primeira, a qualidade determinada pela oferta insuficiente; na segunda, a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e na terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados. O foco deste trabalho usará como base essa terceira forma.

Um acirramento de tensões se deu depois da Constituição Federal de 1988, entre a disponibilidade de recursos orçamentários da União e a expectativa de melhoria na qualidade do sistema de ensino.

Isso favoreceu uma perspectiva de qualidade cuja lógica tinha por base as ideias de eficiência e produtividade, com uma clara matriz empresarial, em contraposição à ideia de democratização da educação e do conhecimento como estratégia de construção e consolidação de uma esfera pública democrática (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p.6).

No entanto, a educação brasileira passa por um período em que a qualidade, assim como em outros países, está associada à capacidade cognitiva dos estudantes. Capacidade essa, medida por testes padronizados em larga escala, tais quais o SARESP, o ENEM, o ENADE, entre outros. Assim, acredita-se que é possível avaliar se o aluno aprendeu ou não aprendeu os conteúdos. Ainda para Oliveira e Araújo (2005, p.12), apesar da importância depositada nos exames vestibulares, na difusão de alguns padrões de qualidade de ensino, essa forma de aferição de conhecimento ainda encontra resistência junto aos profissionais da educação, “porque não faz parte da nossa história e da nossa cultura educacional pensar a qualidade enquanto medida”.

A Constituição brasileira de 1988, no inciso VII do art. 206, define que o ensino deve ser ministrado seguindo o princípio da “garantia do padrão de qualidade” (BRASIL, 1988, p.142) e ainda estabelece que a União deve garantir a “equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito

Federal e aos Municípios” (art. 211, parágrafo 1º) e determina vinculação de recursos por esfera administrativa a serem aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino (art. 212).

Deste modo, a definição dos padrões de qualidade não pode ser considerada apenas técnica, mas também, política. Definir indicadores de investimento para um ensino de qualidade pede uma análise dos custos, das condições sociais, dos objetivos que se almejam e das expectativas em torno do processo de educação.

O Brasil segue uma tendência internacional no que diz respeito à medição de qualidade na educação. A partir de 1980 e 1990, a OCDE, a Cepal, o Pnud e o Unicef passam a participar com mais intensidade desse processo.

As concepções de qualidade que aparecem nos documentos dos organismos, em que pesem as variações, apresentam alguns pontos em comum, como, por exemplo, a vinculação do conceito de qualidade a medição, rendimento e a indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem, além de apontar algumas condições básicas para o alcance da qualidade pretendida. Os documentos da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal), ao abordarem a questão da qualidade da educação, enfatizam a necessidade do desenvolvimento de ferramentas e diagnósticos por meio de provas ou outros instrumentos de aferição da qualidade. Segundo a Cepal, a avaliação é fundamental para o monitoramento das políticas e para orientar as intervenções no campo educativo (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p.12).

Esse dado aponta que, para essas agências multilaterais, os processos de medição podem contribuir para a melhoria na qualidade da educação, estabelecendo parâmetros de referência de aprendizagem e indicação de padrões e processos que permitam avançar no rendimento educacional, mobilizando a opinião pública a favor da educação. Ainda segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007), a Unesco e a OCDE utilizam o paradigma de insumo-processo-resultado para definir a qualidade da educação. Registre-se que também o Banco Mundial trabalha com a mensuração da eficiência e eficácia da educação por meio da criação de avaliações em larga escala nacionais e pela garantia de insumos crescentes nas instituições de ensino em sua concepção de qualidade de ensino (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 4).

Nesse sentido, a qualidade da educação é definida com relação aos recursos materiais e humanos que nela se investem, assim como em relação ao que ocorre no âmbito da instituição escolar e da sala de aula, seja nos processos de ensino e aprendizagem, seja nos currículos e nas expectativas com relação à aprendizagem dos alunos. Destaca ainda que à qualidade da educação articula-se a avaliação, quando afirma que, em que pese à complexidade do termo, ela pode ser definida a partir dos resultados educativos expressos no desempenho dos estudantes. No entanto, ressalta que determinar os níveis de desempenho alcançados pelos estudantes não é suficiente, se isto não for acompanhado de análises mais exaustivas que ajudem a explicar esses resultados à luz das distintas variáveis que gravitam em torno do fenômeno educativo (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p.12).

Em síntese, a qualidade na educação, dentro da ótica da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados, implica:

o mapeamento dos diversos elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania e, sobretudo, a melhoria do processo ensino-aprendizagem (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p.24).

Desta forma, os órgãos internacionais postulam uma relação efetiva entre a educação e o desenvolvimento social do país, levando em conta que a educação proporciona habilidades e conhecimentos para uma vida produtiva e íntegra para cada cidadão.

Contextualizado na realidade descrita, o ENADE, enquanto principal instrumento de avaliação em larga escala da educação superior brasileira, torna-se objeto de curiosidade científica, uma vez que, a partir dele, é que são identificados e elaborados os índices e indicadores de qualidade, base para a regulação estatal, bem como referencial no mercado educacional.

O problema norteador desta pesquisa foi o seguinte: partindo do consenso existente no âmbito governamental sobre a importância e necessidade da avaliação em larga escala para o aprimoramento da qualidade da educação, quais os impactos nos cursos de graduação e quais as estratégias para a melhoria do desempenho institucional, adotadas pelas IES,

que podem ser identificadas nas dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas no Brasil a respeito do ENADE?

Diante deste desafio teórico optou-se por realizar um estudo do tipo Estado da Arte em torno do ENADE, tendo como referência as dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas no Brasil, no período de 2004 a 2010, com o intuito de identificar os impactos nos cursos de graduação e as estratégias para a melhoria do desempenho institucional adotadas pelas IES, diante dos resultados do referido instrumento de avaliação em larga escala.

Foram três os objetivos específicos: a) Compreender o ENADE no contexto das Avaliações em Larga Escala implantadas no Brasil na área da Educação Superior; b) Mapear a produção científica brasileira, expressa nas dissertações de mestrado e teses de doutorado, produzidas desde a implantação do ENADE no ano de 2004, tendo como referência os seguintes indicadores: área do conhecimento das teses, linha do tempo da produção científica (cronologia), procedência institucional dos trabalhos, distribuição regional, principais orientadores de teses, eixos e tendências temáticas; c) Identificar os impactos do ENADE nos cursos de graduação e estratégias para a melhoria do desempenho institucional adotadas pelas IES.

Para explicar as causas dos fatos e compreender a realidade, cientistas e pesquisadores precisaram desenvolver um processo de busca metódica, valendo-se de informações colhidas e reunidas por meio de observações atentas, leituras de textos, entrevistas e outras fontes. A pesquisa, segundo Chizzotti (2006, p. 20), pode ser definida como “um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade”. Ou seja, pesquisa-se no intuito de contribuir para o desenvolvimento do conhecimento.

A pesquisa, desse modo, reconhece o saber acumulado na história humana e se investe do interesse em aprofundar as análises de fazer novas descobertas em favor da vida humana. Essa atividade pressupõe que o pesquisador tenha presente as concepções que orientam sua ação, as práticas que elege para a investigação, os procedimentos e técnicas que adota em seu trabalho e os instrumentos de que dispõe para auxiliar o seu esforço (CHIZZOTTI, 2006 p.20).

As contribuições de Chizzotti (2006) ajudaram a fundamentar o presente estudo, centrado justamente no acúmulo do conhecimento científico sobre o tema proposto, ENADE, por meio do estudo das teses de doutorado e dissertações de mestrado produzidas pela comunidade acadêmica desde a implantação deste programa de avaliação em larga escala até o ano de 2010, que marca o final da Era Lula.

Para atingir os objetivos traçados, realizou-se uma pesquisa essencialmente de cunho bibliográfica. Esse tipo de pesquisa, conforme Gil (2002 p. 4), abrange todo o referencial já tornado público em relação ao tema de estudo, indo desde boletins até livros e dissertações e teses, o que possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando na definição do quadro conceitual que envolve o objeto proposto.

No entanto, não foi qualquer tipo de pesquisa bibliográfica que adotou-se na realização deste estudo. Especificamente, este projeto de pesquisa se enquadra dentro dos estudos do tipo Estado da Arte, os quais se justificam por

[...] possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p.41).

Esse tipo de pesquisa mostra-se relevante diante da escassez de estudos realizados sobre o ENADE, no que diz respeito ao levantamento do que está sendo pesquisado e discutido pelo meio acadêmico. Fundamentalmente, a realização de uma pesquisa do tipo Estado da Arte é importante porque permite estabelecer uma relação entre o texto e o contexto dos trabalhos científicos até então publicados sobre o tema que se propõe.

Sua realização é de grande utilidade porque permite construir acervos teóricos e metodológicos úteis para determinar preferências, lacunas, temas esquecidos, inconsistências, tendências, temáticas relevantes, temas emergentes, metodologias utilizadas, possíveis problemas de interesse científico e social, sobre os quais se devem encaminhar os novos projetos de pesquisa (PUENTES, AQUINO, FAQUIM, 2005, p. 225).

Por meio de dados obtidos em uma pesquisa bibliográfica, em teses de doutorado e dissertações de mestrados, é possível mapear e analisar o que a comunidade acadêmico-científica discute sobre a avaliação em larga escala no ensino superior, especificamente em torno do ENADE.

Depois de identificadas e quantificadas, as dissertações e teses foram tabeladas a partir dos seguintes indicadores: área do conhecimento, linha do tempo, procedência regional, distribuição regional, principais orientadores, aderência do trabalho à linha de pesquisa do orientador e eixos temáticos. Este mapeamento permitiu traçar um panorama da produção acadêmica do período em questão.

Tendo em vista os aspectos mencionados, foi necessário partir para a análise do conteúdo de cada um dos estudos selecionados, direcionados especificamente a aspectos operacionais do ENADE. Sabendo que “toda análise de conteúdo implica comparações contextuais” (FRANCO, 2008, p. 16), a pesquisa avançou para a análise qualitativa, âmbito no qual as operações de comparação e classificação partiram da relação e do entendimento entre as semelhanças e diferenças do material coletado. Assim, foi possível produzir inferências para uma compreensão global dos dados coletados.

Produzir inferências é, pois, a lógica da análise de conteúdo. É ela que confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica pelo menos uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor (FRANCO, 2008, p.16).

Convém registrar que a análise de conteúdo é possível e necessária quando praticamos uma abordagem crítica e epistemologicamente sustentada numa concepção de ciência que reconhece a atuação do pesquisador ante a produção do conhecimento. Por meio desse método, é possível ir além das aparências do que está sendo exposto no texto e descobrir o que há por detrás do discurso manifesto.

Nesse sentido, foi seguida a orientação de Minayo, Deslandes e Gomes (2010), no que se refere aos procedimentos metodológicos de análise de conteúdo, que necessariamente não ocorrem de forma sequencial: categorização, inferência, descrição e interpretação, levando em consideração

o seguinte recado: “O caminho a ser seguido pelo pesquisador vai depender dos propósitos da pesquisa, do objeto de estudo, da natureza do material disponível e da perspectiva teórica por ele adotada” (MINAYO, DESLANDES e GOMES, 2010, p.88).

Os dados foram coletados diretamente em duas fontes escolhidas por se tratarem de bancos de teses oficiais do Ministério de Educação e do Ministério da Ciência e Tecnologia, cujo depósito de dados é obrigatório. Inicialmente, foram feitas buscas em dois bancos de dados nacionais, o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e também na BDBT (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações).

Foram utilizadas as seguintes palavras-chaves nessas buscas: ENADE e EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES, cruzando com outras palavras: avaliação em larga escala, avaliação educacional, SINAES.

Sobre os trabalhos obtidos nessas buscas, foi feita uma análise de dados para selecionar as teses e dissertações que abordaram de forma direta e objetiva o ENADE. Assim, a análise de dados ajudou na catalogação do material estudado nesta pesquisa bibliográfica. Faz-se notar que

[...] o trabalho com dados envolve a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, sínteses, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.205).

Para atingir o terceiro objetivo específico, por meio do qual se identificou, a partir da produção científica focada em análises de conteúdos, o impacto do ENADE nos cursos de graduação, as estratégias para a melhoria do desempenho institucional adotadas pelas Instituições de Educação Superior e a percepção dos autores das teses e dissertações estudadas sobre o referido programa de avaliação, foram utilizados dois conceitos norteadores que mencionamos a seguir:

- a) Impactos.** Demandas e pressões que chegam até a instituição escolar, em decorrência dos resultados do instrumento de avaliação em larga escala, que servirão de base para que os gestores tomem suas decisões (*input* de demanda).

**b) Estratégias de melhoria de desempenho.** Ações realizadas pelas instituições educacionais na tentativa de melhorar o desempenho nas avaliações em larga escala. Respostas no âmbito gerencial para atender/ responder aos *inputs* de demanda.

No que diz respeito aos impactos e às estratégias de melhoria de desempenho foram utilizados conceitos próprios da análise de sistemas explicados por Easton (1970). Trata-se de pensar o sistema educacional como um sistema social e político que procura manter um estado de equilíbrio, supondo a presença de influências externas e a resposta a essas influências: *inputs* e *outputs* que podem ser afastados ou incorporados, que ainda geram os *feedbacks*, com base nos quais o sistema aproveita o conhecimento obtido para tentar ajustar o próprio comportamento futuro. Esse fluxo deve ser contínuo e cíclico e será capaz de comprovar a capacidade de um sistema em lidar com a tensão e persistir. Concretamente, os resultados do ENADE passariam a ser *inputs* de demanda, diante dos quais as instituições, numa perspectiva sistêmica, deveriam agir.

## **CAPÍTULO 1**

### **DO PROVÃO AO ENADE**

Uma trajetória da Avaliação em larga escala na educação superior brasileira

Neste capítulo, de cunho teórico, resultante de pesquisa bibliográfica, discute-se a trajetória histórica do ENADE, estabelecendo-se um diálogo com a literatura acadêmica já existente sobre a temática. Mais do que atualizar a periodicidade da trajetória dos estudos sobre os instrumentos de avaliação em larga escala na Educação Superior, uma vez que no presente capítulo, avança-se ao sinalizar os rumos do ENADE no primeiro ano do governo Dilma. Estabelece-se um diálogo crítico na forma de compreender o processo histórico, defendendo como hipótese o alinhamento funcional tanto do Provão, criado no governo do sociólogo Fernando Henrique Cardoso, quanto o ENADE, criado no governo Lula, com as políticas voltadas para a avaliação para a regulação, como ponto de convergência de um caminhar do Estado brasileiro ao longo de 16 anos marcado por um movimento dialético, pautado em dissensos, avanços, recuos e sínteses históricas. Desta forma, como parte da trajetória histórica, será caracterizado o período precursor da criação do ENC, até o atual instrumento de avaliação, o ENADE, seu histórico e funcionamento no contexto dos Programas de Avaliação da Educação Superior implantados no Brasil.

#### **1.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS**

Os sistemas avaliativos em educação superior só começaram a ser pensados, em termos de políticas públicas nacionais, no início da década de 70, com o programa de política de avaliação em pós-graduação instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), especialmente voltada para o curso de mestrado e doutorado (POLIDORI; ARAÚJO; BARREIRO, 2006, p. 426).

Durante os anos 1980 algumas poucas universidades ensaiaram experiências com autoavaliação, dentre as quais se destacaram três propostas associando avaliação e ensino superior: (1) o Programa de Avaliação da

Reforma Universitária (PARU), em 1983, (2) o relatório da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior “Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira” (1985), (3) o “Relatório do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior” (GERES) em 1986.

O PARU foi desenvolvido em 1983, no final do governo militar, por iniciativa do Conselho Federal de Educação (CFE), como desdobramento de discussões internas do Conselho decorrentes das greves promovidas nas universidades federais. O PARU, embora não tenha chegado ao patamar de um programa nacional de avaliação, tinha como objetivo conhecer as condições reais nas quais se realizavam as atividades de produção e disseminação do conhecimento do sistema de educação superior e pretendia realizar investigação sistemática da realidade, por meio de estudos, pesquisas e debates, tanto da implementação das propostas da reforma universitária de 1968, quanto das particularidades institucionais e regionais (GOUVEIA, 2005, p.106). O Programa não chegou a apresentar resultados práticos porque foi encerrado depois de um ano de iniciado, devido a disputas internas ao próprio Ministério da Educação.

A Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior Brasileira foi instituída no governo do presidente José Sarney (1985-1990), tentando atender às demandas de entidades docentes instituindo uma comissão composta por 24 membros, visando à reformulação da educação superior, no marco da re-democratização do país, com a instauração, em 1985, da Nova República.

O resultado dos trabalhos dessa Comissão foi exposto num documento intitulado “Uma nova política para a educação superior brasileira”, cujo relator foi o sociólogo Simon Shwartzman, no qual se defendeu a valorização do mérito acadêmico com uma significativa ampliação na autonomia universitária.

Com a autonomia crescente das universidades, seu papel regulador diminui drasticamente, enquanto que aumenta e se torna mais complexo seu papel de financiador e avaliador. A garantia de qualidade passa a ser de interesse não só dos governos, mas também de toda a sociedade, que precisa decidir aonde os jovens devem estudar, de onde contratar os melhores profissionais, e aonde buscar a pesquisa de melhor qualidade. E é de interesse das próprias instituições, que

precisam da qualidade para se diferenciar cada vez mais de seus competidores (SCHWARTZMAN, 2007, p.4).

Para resumir o que pregava essa comissão: as instituições de ensino deveriam melhorar seus desempenhos e em contrapartida teriam sua autonomia universitária garantida, sendo esse desempenho medido por meio da avaliação efetivada pelos pares. A partir disso, seria criado um sistema meritocrático para nortear o financiamento estatal da educação superior.

Partindo do relatório final da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, instalado pela Portaria nº 170, de 3 de março de 1986, o Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES) foi formado por cinco membros do MEC e tinha a função de, junto com a comunidade acadêmica, elaborar uma proposta de reforma universitária.

A convocação da comunidade ao debate foi feita pelo Ministro Jorge Bornhausen em contato pessoal com a diretoria da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, da Academia Brasileira de Ciências, do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras e outros membros da comunidade acadêmica. A seguir, foi enviada correspondência a quarenta sociedades científicas brasileiras, a treze associações de ensino e pós-graduação, ao Conselho de Reitores, às associações de docentes, de servidores técnico-administrativos e de estudantes, à Associação Brasileira de Mantenedoras, e aos Reitores de todas as universidades públicas e particulares, solicitando-lhes subsídios para a reforma da educação superior (BRASIL, 1986, p. 2).

No que diz respeito à avaliação, o GERES a defendia, principalmente, nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, no tocante ao controle da qualidade e, no setor privado, visando à regulação de recursos e expansão. No documento do GERES aparece pela primeira vez, e oficialmente, a ideia de que a avaliação da educação pública deve exercer um controle de qualidade do desempenho das Instituições de Ensino Superior.

A proposta será factível através da instauração da avaliação não apenas dos cursos e instituições, mas também dos próprios docentes. Tanto no projeto de lei que estabelece o novo ente jurídico, quanto no que trata do conselho Federal de educação, foram incorporados dispositivos relativos à avaliação pública, externa, vista como o corolário da própria ideia de autonomia da universidade pública (BRASIL, 1986, p. 15).

No início da década de 90 surgiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para a educação básica e o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), para a educação superior (MAIA FILHO; PILATI; LIRA, 1998 p.77).

Nesse período, agências internacionais passam a estimular e influenciar de modo mais direto o delineamento das propostas de avaliação de sistemas, demonstrando claro interesse sobre a eficácia dos investimentos externos na educação. O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb –, de nível nacional, implementado a partir de 1990, passa, por exemplo, a ser parcialmente financiado pelo Banco Mundial e, conseqüentemente, sofre transformações de acordo com a mudança de seus agentes, influências de concepções, pesquisas e técnicas avaliativas internacionais. A consolidação do Saeb estimulou ainda as propostas de avaliação no âmbito de governos estaduais, iniciativas que passaram a ter centralidade nas políticas em curso (SOUSA e OLIVEIRA, 2010, p.795).

O SAEB foi Instituído em 1990 pelo Ministério da Educação (MEC) no intuito de fazer avaliações bienais por amostragem em todas as unidades da federação. A partir de 2005, passou a ser constituído por duas iniciativas: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) – e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A primeira é realizada por amostragem das redes de ensino em cada unidade da federação e focaliza as gestões dos sistemas educacionais – mantém características do SAEB. A segunda, conhecida como Prova Brasil, tem foco em cada unidade escolar, segundo Sousa e Oliveira (2010).

O SAEB possibilitou o surgimento de outros instrumentos de avaliação em larga escala e indicadores da educação básica, que foram num *continuum* de aprimoramento ao longo da década de 90 e na primeira década do século XXI: a Prova Brasil, a Provinha Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que foi criado em 2007<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> O ENEM teve início em 1998 com o objetivo de avaliar estudantes que estão concluindo ou que concluíram o ensino médio. Tem caráter voluntário e é oferecido anualmente. O ENCCEJA avalia competências básicas de jovens e adultos que não tiveram escolaridade quando na idade apropriada. Foi Instituído em 2002 e certifica aos aprovados tanto no ensino fundamental como no ensino médio. A PROVA BRASIL surgiu em 2005 e avalia habilidades em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes do ensino fundamental

No que se refere ao ensino superior, temos como ponto de partida a criação do PAIUB, que surgiu em 1993 e foi substituído em 1994. Considerado como marco na avaliação universitária, um desdobramento da experiência do PARU, o PAIUB enfatizava a gestão das IES, assim como a produção e disseminação do conhecimento (POLIDORI, ARAÚJO e BARREYRO, 2006).

O PAIUB foi implantado no governo de Itamar Franco (1993-1994), resultado de uma parceria entre o MEC e alguns setores das universidades brasileiras, com o objetivo de rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sociopolítico da instituição, promovendo a permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades desenvolvidas (BRASIL, 1994, p.13).

Segundo Gomes (2003), o PAIUB representou o reconhecimento consensual da necessidade da avaliação para melhorar a qualidade das atividades acadêmicas, sendo estas orientadas para a instituição e centradas nos processos. O Programa foi implementado prevendo três pontos básicos de avaliação: um projeto de avaliação institucional, um projeto de autoavaliação das Instituições de Ensino e um projeto de avaliação externa, conforme anuncia o documento do MEC:

Neste contexto, uma proposta metodológica para a avaliação do ensino de graduação envolve, essencialmente, três etapas: diagnóstico, avaliação interna e avaliação externa. A implementação de tais etapas deverá ser feita segundo as características de cada instituição universitária, não podendo, no entanto, restringir-se ao diagnóstico. Da mesma forma, ações e decisões preliminares, derivadas de resultados de avaliação, poderão ser desenvolvidas ao longo do processo (BRASIL, 1994, p.17).

Sete princípios nortearam a elaboração do PAIUB, a saber: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não punição ou premiação, adesão voluntária, legitimidade e continuidade (BRASIL, 1994).

---

de 4ª e 8ª séries de escolas públicas da área urbana. Essa avaliação permite obter resultados de cada escola, das redes municipais, estaduais, por regiões e do país todo, tem, portanto, um caráter censitário. A PROVINHA BRASIL é a mais recente das avaliações em larga escala e teve sua estreia em 2008. E destinada aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental que já tiveram um ano de escolarização e avalia habilidades relativas à alfabetização e letramento dos alunos; sua adesão é voluntária. Pode-se afirmar que no âmbito da educação básica houve um contínuo aprimoramento das estratégias de avaliação de cunho técnico, com ênfase em dados quantitativos, usando os recursos da estatística para a obtenção de diagnósticos da realidade educacional em nível federal, do país como um todo, e nos âmbitos estaduais.

Barreyro e Rothen (2008, p. 148) discutem a lógica do documento do PAIUB, afirmando que ele “parte da visão de que a avaliação é um ato político e voluntário da instituição em rever o seu projeto acadêmico e social. O ato de autoconhecimento teria função formativa e emancipatória”.

Conforme documentos oficiais, a Comissão de Avaliação foi responsável por apontar convergências, divergências e pontos que precisem de atenção dos responsáveis pelos cursos e setores das universidades por intermédio de um comentário analítico. Ficou então, nas mãos dos responsáveis das IES, as tomadas de decisões e a empreitada de “implementar as medidas consideradas necessárias para corrigir distorções e melhorar a qualidade do ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária” (BRASIL, 1994, p.92). Por sua vez, o MEC ficou com a publicação do relatório para as universidades, comunidade externa e demais setores das referidas universidades.

Foi no ano de 1995 que Fernando Henrique Cardoso assumiu o comando da nação, colocando Paulo Renato de Souza como seu ministro para gerir o MEC. Paulo Renato redefiniu as relações de poderes entre as principais agências do sistema de ensino superior, a saber: o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e o recém-criado Conselho Nacional de Educação. O ministro foi considerado o responsável pela mudança na gestão governamental, na pasta pela qual era responsável, seguindo a política de orientação gerencial<sup>3</sup> de FHC, que por sua vez, seguia tendências e orientações internacionais (como o Banco Mundial e a UNESCO) de transformar o Estado de um órgão controlador para um órgão regulador (POLIDORI, 2009).

Como se pode observar, no cerne desse instrumento de gestão governamental encontram-se a redefinição do papel do Estado e a passagem da administração pública burocrática (concentrada em procedimentos) para a administração pública gerencial (orientada para os resultados).

---

<sup>3</sup> Será seguido neste trabalho o conceito de Bresser Pereira (2006) que não reconhece o caráter neoliberal dos governos FHC e Lula, por serem administrações socialdemocratas e, portanto, de orientação gerencial. “O neoliberalismo surgiu de uma reação contra a crise fiscal do Estado e por isso passou a ser identificado com cortes nos gastos e com projeto de reduzir o tamanho Estado. Logo, porém, tornou-se claro para as administrações socialdemocratas que o ajuste fiscal não era proposta de cunho ideológico, mas condição necessária para qualquer governo forte e efetivo. Isso, aliado à óbvia superioridade da administração pública gerencial sobre a burocrática, levou governos de diferentes orientações ideológicas a empreenderem reformas administrativas, quase sempre visando a duas metas: a redução dos gastos públicos a curto prazo e o aumento da eficiência mediante uma orientação gerencial, a médio prazo”.

Conforme Abrucio (2006), essa passagem ocorreu em resposta à crise do Estado gerada a partir da crise do petróleo em 1973, que colocou na berlinda o modelo antigo de intervenção estatal. Necessitava-se de uma estratégia para reduzir custos e tornar a administração mais eficiente, fazendo surgir um processo estratégico caracterizado pelos cortes nos gastos públicos e com a nítida proposta de reduzir o “tamanho” do Estado, pautando-se na construção de um novo modelo contratual de gerenciamento dos serviços públicos, segundo o qual o cidadão foi substituído pelo consumidor.

“A administração gerencial; a descentralização; a delegação de autoridade e de responsabilidade ao gestor público; o rígido controle sobre o desempenho, aferido mediante indicadores acordados e definidos por contrato, além de serem modos mais eficientes de gerir o Estado, são recursos muito mais efetivos na luta contra as novas modalidades de privatização do Estado” (BRESSER PEREIRA, 2006, p.29).

No início da década de 1980, teóricos apontam a emergência do chamado “Estado Interventor”, cujas ações baseavam-se em reduzir orçamento, cortar incentivos, estabelecer objetivos e determinar a forma como as instituições de ensino superior deveriam trabalhar, tratando-as como empreendimentos. Nas discussões sobre o papel do Estado, Gomes (2002) aponta as diversas faces desse modelo estatal:

[...] que entendemos ser não a expressão de uma nova fase do relacionamento entre Estado e educação superior, mas sim uma outra face do “Estado interventor”. O Estado avaliador é ao mesmo tempo política governamental para a educação e instrumento de governança do sistema, e, como tal, materializa uma nova lógica de controle e coordenação política (governamental) da educação superior (GOMES, 2002, p.292).

O Estado avaliador, que chega na década de 1990, recolhe informações para a manutenção do sistema e também para mudanças estratégicas. Para tanto, precisa determinar avaliações de rotina para conhecer e criar estratégias e metas de longo prazo para o sistema de ensino superior.

Isso representa uma inovação na forma como o governo coordena o sistema de ensino superior, uma vez que o *produto* veio a ser tomado como uma medida de inflexão com repercussões extraordinárias sobre a vida, o projeto e os

interesses das instituições em particular, e sobre o modelo organizativo-funcional do sistema de educação superior em geral (GOMES, 2002, p.292).

Esse tipo de administração considera o indivíduo economicamente como consumidor e, politicamente, como cidadão, entendendo a educação, a saúde, a cultura e a pesquisa científica como serviços não-exclusivos do Estado – serviços que ele provê, mas que também podem ser oferecidos pelo setor privado. O Estado não é mais provedor, o setor privado estaria assumindo o que antes era de sua responsabilidade exclusiva. No entanto, é preciso regular e avaliar para se conseguirem avanços e melhorias no que diz respeito às políticas educacionais.

Destarte, a avaliação não é um fim em si mesmo, mas um instrumento que deve ser utilizado para corrigir rumos e pensar o futuro. É crucial assegurar que, juntamente com as informações que a avaliação fornece, sejam criados e utilizados instrumentos que contribuam substancialmente para a solução dos sérios problemas sociais que afetam a população em idade escolar (BECKER, 2010, p.3).

Conforme Gomes (2002), a primeira iniciativa desse governo com relação às IES diz respeito ao tempo de renovação da autorização de funcionamento e oferecimento de cursos, assim como o credenciamento das instituições. A segunda iniciativa diz respeito ao instrumento a ser utilizado pelo Estado para proceder à avaliação de cursos e instituições para fins de continuidade ou não do reconhecimento e do credenciamento. O proclamado instrumento de avaliação estabelecido pelo MEC foi o Exame Nacional de Cursos (BRASIL, 1995).

Com isso, as Instituições de Ensino Superior começariam a ser avaliadas anualmente, e os resultados dessas avaliações teriam impactos não só no credenciamento e autorização de funcionamento, como alterariam toda a dinâmica interna das instituições e de todo o mercado da educação superior.

Ou seja, o sistema é recriado a partir do momento em que nele é introduzida uma nova lógica organizativo-funcional e os instrumentos que a materializam modificam substancialmente as bases das relações entre os principais elementos constituintes do sistema: o MEC, o CNE e as instituições de educação superior. A avaliação desempenha papel fundamental em todo este processo (GOMES, 2002, p.279).

O Exame Nacional de Cursos, mais tarde conhecido como Provão, foi instituído em 10 de outubro de 1996, por meio do Decreto 2.026, e esteve em vigência até 2003. No artigo primeiro do referido decreto são estipulados quatro procedimentos:

- I. análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino;
- II. avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão;
- III. avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos;
- IV. avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área do conhecimento (BRASIL,1996).

Paulo Renato permaneceu à frente do MEC durante os oito anos do governo FHC, quando em 2003 foi eleito para presidente da nação brasileira o metalúrgico Luiz Inácio Lula da Silva. O primeiro dos três ministros da gestão, também de oito anos do presidente Lula, foi Cristovam Buarque, cujo exercício compreendeu o período de janeiro de 2003 a janeiro de 2004. A seguir, assumiu o ministro Tarso Genro, que ficou no cargo de janeiro de 2004 a julho de 2005. Então o MEC foi assumido por Fernando Hadaad, que permaneceu no cargo até o final do mandato de Lula (2010) e que continuou no mesmo cargo tendo Dilma Rousseff como a nova presidente do Brasil, em 2011.

O governo Lula foi responsável pela criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O SINAES começou a ser pensado a partir da constituição da Comissão Especial de Avaliação do Ensino Superior (CEA), formada por representantes da Secretaria da Educação Superior (SESu,) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da União Nacional dos Estudantes (UNE) e de especialistas ligados às universidades públicas e privadas.

Essa proposta transformou-se na Lei 10.861, instituindo o sistema em 2004 com objetivos claros para a melhoria da qualidade do ensino superior, orientando a expansão das IES, verificando a eficácia institucional acadêmica e social e promovendo o compromisso de responsabilização, de forma a valorizar a missão pública das instituições, com especial atenção ao credenciamento de instituições e autorização de cursos:

Os resultados da avaliação referida no *caput* deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação (BRASIL, 2004).

Esse Sistema foi implantado como um processo diferenciado daquele que vinha sendo realizado pelo MEC no governo anterior, buscando uma visão emancipatória, tentando mensurar o valor agregado dos cursos de graduação à formação do aluno, neutralizando o ranqueamento, eliminando as punições a partir do desempenho, entre outras finalidades.

Tanto o ENADE, como a Avaliação das Instituições de Ensino Superior (AVALIES) e a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), que compõem o SINAES, não tinham o objetivo inicial de constituir *rankings*. O paradigma era a implantação de uma nova proposta, chamada de emancipatória, caracterizada por não levar em conta somente a mensuração dos resultados produzidos pelas instituições, que acabavam conduzindo sempre a indicadores quantitativos.

Nessa perspectiva, chamada emancipatória, a avaliação não se apresenta somente como prática produtora de juízos de fatos, de coleta de informação, medida e controle de desempenho. Seu processo requer reflexão tanto sobre a prática quanto sobre o objeto e os efeitos da avaliação, o que só pode ser feito através de juízos de valor (BRASIL, 2007, p. 25).

Esta visão difere daquela que predominava no Exame Nacional de Cursos, que colocava os cursos numa classificação geradora de concorrência mercadológica, num mecanismo de regulação. O ENADE prometia fornecer

não só um indicador, mas sim uma ferramenta de avaliação carregada de um valor agregado em forma de diagnóstico de competências e habilidades dos alunos, adquiridas no decorrer do seu avanço em busca do diploma, cruzando, para esse fim, a visão do aluno sobre a instituição, com seu conhecimento sobre aspectos, inclusive mais gerais que aqueles específicos de cada curso, (VERHINE, 2006).

O processo de implantação do SINAES passou por profundas mudanças, a partir de 2007 com a criação de dois índices: o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC), conforme o Art. 34 §1º da Portaria Normativa Nº 40, de 12 de dezembro de 2007. Esses índices, que têm seus resultados retirados de questões propostas no ENADE, geraram uma classificação entre as Instituições de Ensino Superior divulgada pelo próprio Ministério da Educação fazendo voltar à cena nacional os *rankings*, igualmente como era feito no Exame Nacional de Cursos na gestão política do presidente Fernando Henrique Cardoso, tão combatido e criticado por gerar disputas entre as IES.

Diante desse cenário, Sobrinho (2008) chega à conclusão de que nos últimos dois governos a educação superior brasileira, no que diz respeito às políticas adotadas, reduziu-se à medida e ao controle.

[...] a educação (em sentido pleno) se reduz a ensino, os processos formativos se anulam ante os resultados quantificáveis, a valoração dá lugar a exames que medem desempenhos estudantis, estes servem de informação básica aos índices, que se transformam em classificações e *rankings* e representam numericamente a “qualidade” dos cursos e das instituições (SOBRINHO, 2008, p. 821).

A crítica se dá principalmente porque o ENADE e os estudantes que dele participam passam a ser as fontes principais de informação para a formulação dos índices, que por sua vez levam à criação de *rankings*, tal qual ocorria no governo anterior.

Assim, assiste-se a um fenômeno semelhante que ocorreu na era FHC: a sobreposição e a primazia de um instrumento de avaliação sobre os demais. Naquele governo, o “Provão” ganhava a mídia e ficavam no ostracismo, os outros instrumentos: Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e a Avaliação Institucional. O fenômeno se repete no segundo mandato do governo Lula. O ENADE ganha a mídia, enquanto

a Avaliação Institucional e principalmente, a Autoavaliação ficaram no ostracismo (CALDERÓN, 2011, p. 822).

Esse valor usado para o ranqueamento das instituições vem, segundo o INEP (2009), do Índice Geral de Cursos (IGC) que é “um indicador de qualidade de instituições de educação superior, que considera, em sua composição, a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação”. Para os cursos de graduação é utilizado o Conceito Preliminar de Curso (CPC), cujo resultado final está em valores que vão de 0 a 500 e em faixas que vão de 1 a 5.

O CPC é uma média de diferentes medidas da qualidade de um curso. As medidas utilizadas são: o Conceito Enade (que mede o desempenho dos concluintes), o desempenho dos ingressantes no Enade, o Conceito IDD e as variáveis de insumo. O dado variáveis de insumo – que considera corpo docente, infraestrutura e programa pedagógico – é formado com informações do Censo da Educação Superior e de respostas ao questionário socioeconômico do Enade (BRASIL, 2009).

Segundo a 5ª edição do documento do SINAES (BRASIL, 2009), o IDD é o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observados e Esperados, ou seja, a diferença entre o desempenho médio dos concluintes e o desempenho médio estimado para os concluintes de um mesmo curso.

Para um curso ter CPC (que tem implicações sobre a representatividade do IGC) é condição obrigatória que ele tenha participado do ENADE com alunos ingressantes e alunos concluintes.

Como cada área do conhecimento é avaliada de três em três anos no Enade, o IGC levará em conta sempre um triênio. Assim, o IGC 2007 considerou os CPCs dos cursos de graduação que fizeram o Enade em 2007, 2006 e 2005; o IGC 2008 considerou os CPCs dos cursos que participaram do Enade em 2008, 2007 e 2006; e assim, sucessivamente. A medida de qualidade da graduação que compõe o IGC é igual à média dos CPCs para o triênio de interesse (BRASIL, 2009).

Essa metodologia estatística que coloca em primeiro plano os índices e a divulgação classificatória das IES acaba levando o ENADE a receber mais críticas, pois coloca nas mãos dos estudantes a responsabilidade de gerar notas que irão qualificar as instituições que frequentam e seus respectivos cursos.

Toda a responsabilidade cabe ao estudante; a qualidade final depende do seu desempenho em exame e de sua opinião, independente da área profissional e de estudos, dos compromissos e idiossincrasias, da capacidade de discernimento e de tantas outras variáveis que dificilmente podem avaliar essa metodologia como adequada e suficiente para determinar com precisão, rigor e justiça as escalas de qualidade de uma instituição ou de um curso (SOBRINHO, 2008, p.821).

## 1.2 O OCTÊNIO FHC

As políticas educacionais promovidas por Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, refletem o pensamento do governo e os progressos alcançados em termos de acesso aos diferentes níveis de ensino e de uma nova organização do sistema educacional. A LDB veio, no ensino superior, para garantir e assegurar a qualidade dos cursos da seguinte forma:

A LDB ratificou o disposto constitucional, estabelecendo em seu título IV que à União compete autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar as instituições de educação superior. Para tanto, deve assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas responsáveis sobre este nível de ensino, objetivando, segundo o texto da lei, assegurar a qualidade dos cursos (FONSECA, OLIVEIRA e AMARAL, 2008, p. 28).

A década de 1990 caracterizou-se pela criação pioneira de um sistema de avaliação em larga escala do sistema educacional que começou a ser aplicado diante da questão do controle da qualidade de ensino, principalmente em decorrência da institucionalização do modelo privado de educação superior.

O modelo de avaliação desenvolvido nos anos 1990, conduzido pelos agentes internacionais de suporte financeiro, notadamente o Banco Mundial, que elaborou propostas compreendendo a avaliação do ensino como parte das estratégias que seriam aplicadas para a concessão de financiamentos, provocou forte impacto sobre a universidade pública no Brasil, que precisava ser reorganizada para contribuir com o tributo de diminuir os custos estatais, precisando ser mais autônoma e pactuar com as forças do mercado, produzindo conhecimentos úteis e rentáveis como condição de sobrevivência na competitiva sociedade global (MARCHELLI, 2007, p. 196).

Essa proposta conduzida pelos agentes internacionais viria responder às demandas de eficiência e produtividade quanto a uma educação superior massificada pelo número crescente de matrículas, forçada a transformar-se num meio mais produtivo e numa condição que onerasse menos o Estado. Muitos foram os críticos desse modo de fazer avaliações em larga escala, capitaneado pelo então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza. Entretanto, deve-se ressaltar que precisava-se de uma proposta nova e desafiadora. Até então, as experiências brasileiras eram pontuais e focadas em avaliações institucionais, em que as instituições aderiam aos programas voluntariamente. Precisava-se um modelo que permitisse ter um diagnóstico das IES como um todo, e não de forma isolada, dependendo de adesões de voluntárias. Desta forma, o modelo de avaliação em larga escala adotado partia de exames individuais por curso, segundo os quais as instituições seriam avaliadas e classificadas, tendo como base o desempenho dos seus estudantes.

Conforme Fernandes (2009), esse tipo de mecanismo de avaliação (em larga escala) já era praticado fora do Brasil e visava obter dados concretos para um aprimoramento na qualidade da educação. De acordo com esse autor (idem), as funções que normalmente são atribuídas às avaliações em larga escala são as seguintes: certificação da aprendizagem, seleção e controle da progressão, controle governamental, monitoração e prestação de contas e motivação do progresso escolar. Importante destacar duas dessas funções que estão intimamente ligadas ao que visava o governo da época:

3. *controle*, que permite que os governos, mediante exames padronizados por ele controlados, assegurem que conteúdos semelhantes sejam selecionados nas escolas do país de acordo com o previsto no currículo nacional;

4. *monitoração*, muito associada à prestação de contas e a qual, em alguns países, consiste na utilização dos resultados dos exames para pedir contas às escolas e aos professores. Normalmente promove-se a publicação de *rankings* das escolas de acordo com seu desempenho nos exames nacionais (FERNANDES, 2009, p.122).

Para colocar em prática essa ideia, o governo de Fernando Henrique Cardoso definiu um conjunto de iniciativas que promoveriam mudanças no aparato burocrático com o principal objetivo de gerar eficiência ao setor público priorizando a descentralização administrativa. Sendo assim, seriam transferidas funções exclusivas do governo federal para estados e municípios, como também para organizações sociais não-estatais. Nessas condições, para se evitarem riscos de enfraquecimento institucional, foram adotadas medidas reguladoras capazes de impedir desvios conflitantes nesse percurso.

O próprio *Plano decenal de educação para todos* (Brasil, 1993) previa uma série de ações para garantir a qualidade da educação brasileira, dentre elas a necessidade da implantação de um amplo sistema de avaliação com a finalidade de aferir a aprendizagem dos alunos do ensino básico e prover informações para a avaliação e revisão de planos e programas de qualificação (FONSECA, OLIVEIRA e AMARAL, 2008, p. 22).

Essas ações se estenderam também para o ensino superior, constituindo o marco legal dessa mudança, que passa a aplicar no país uma avaliação de sistemas. No dia 24 de novembro de 1995, com a lei nº 9.131, estabeleceu-se a realização de avaliações periódicas das instituições e cursos de graduação, definindo, ainda, que o processo avaliativo fosse um exame de caráter nacional aplicado em alunos concluintes desses cursos.

### **1.2.1 O Exame Nacional de Cursos**

O Exame Nacional de Cursos, mais tarde conhecido como Provão, foi instituído por meio do Decreto 2.026 em 10 de outubro de 1996 e existiu até 2003, para dar conta de uma necessidade premente no âmbito educacional: avaliar a qualidade do elevado número de cursos ofertados no Brasil, principalmente pelas IES privadas. Esse processo foi possível a partir da implementação de três ações paralelas e complementares:

a) o ENC – que visa construir mais um indicador da qualidade do ensino nos cursos de graduação, complementando avaliações mais abrangentes das instituições e cursos de nível superior; b) a avaliação das condições de oferta dos cursos por área de conhecimento, efetuada por comissões de especialistas da SESu, as quais devem integrar os indicadores

de insumos e de eficiência com os resultados do ENC; c) o fomento às atividades de avaliação institucional (MAIA FILHO; PILATI; LIRA, 1998, p.79).

A realidade demonstra que o ENC não foi o único instrumento de avaliação existente no governo de Fernando Henrique Cardoso, havia também outros instrumentos aplicados por comissões de especialistas com o intuito de identificar as condições de oferta dos cursos, por área de conhecimento. Além disso, tentava-se estimular que todas as IES possuissem um sistema próprio de avaliação.

Esses instrumentos foram implantados paulatinamente, devendo-se registrar que foram iniciativas pioneiras, já que não havia na história do ensino superior brasileiro nenhuma experiência referencial. Portanto, seria necessário tempo para o seu amadurecimento, para posterior consolidação enquanto política estatal de longo prazo.

Ressalte-se que o principal entrave para que fosse totalmente implantado foi o ineditismo do projeto e seu reduzido tempo para execução, além da ferrenha oposição por parte da comunidade científica e também dos estudantes. Nesse sentido, para compreender esta oposição, convém resgatar a hipótese defendida por Sobrinho:

A implantação do Provão se fez repleta de contradições. Modelo imposto pelo Ministério de Educação, sem consulta e sem discussão pública, recebeu pesadas críticas de boa parte da comunidade de estudantes e professores, sobretudo de especialistas em avaliação. Pouco a pouco as críticas e resistências foram se amainando, não obstante sempre tenham ocorrido boicotes por uma parcela de estudantes. Os estudantes eram obrigados, sob pena de lei, a comparecerem ao exame, caso contrário não obtinham o diploma do curso. Porém, para o cumprimento da lei, bastava que assinassem a prova, podendo deixá-la em branco, pois, para efeito legal não importavam os resultados (SOBRINHO, 2010, p.204).

Efetivamente, como afirma Sobrinho (2010), o Provão foi implantado sem consulta aos especialistas da educação, na medida em que era óbvia a oposição que haveria nas elites intelectuais das universidades estatais à avaliação externa. Caso se tivesse empreendido tal consulta, o ENC dificilmente seria implementado, daí a sua verticalidade. A atitude do governo pode ser justificada a partir de um princípio básico: o avaliado não deveria ser

ao mesmo tempo avaliado e avaliador. Dessa forma, pode-se afirmar que o Provão conseguiu neutralizar as elites burocráticas das universidades que defendiam um modelo (PAIUB). Um modelo criado pelas IES, mas, financiado com recursos do estado. Um modelo que não permitia identificar a realidade nacional em toda sua abrangência, cobrar resultados, nem responsabilizar.

Pode-se concluir que o papel de coordenador assumido pelo MEC/SESu no período 1993/94 parecia ser o de promotor de encontros nacionais, agitador da cultura de avaliação e financiador dos projetos de avaliação (no caso das instituições públicas), sem contudo obter dados que levassem a um acurado ou mesmo razoável diagnóstico dos problemas do sistema de educação superior (GOMES, 2003, p. 135).

A partir da observação de Gomes (2003, p. 136), de que no PAIUB “o governo federal era bem-vindo como um parceiro desde que ele não estabelecesse nenhum tipo de condição como consequência dos resultados da avaliação”, fica evidente que o discurso de Sobrinho e outros críticos não passou de análises de um grupo de intelectuais que defendia os interesses corporativos das universidades estatais. Conforme Gomes (2003, p. 131), a política de avaliação formulada e estrategicamente implementada pelo MEC, no octênio FHC, não representa simplesmente uma mudança no relacionamento entre este governo e os setores do ensino superior, “representa uma reestruturação significativa dos mecanismos e instrumentos tradicionais e burocráticos que têm historicamente caracterizado a relação do Estado com a educação superior no Brasil”.

Em termos técnicos, o Exame Nacional de Cursos foi criado para verificar o conhecimento adquirido por grupos de concluintes dos cursos de graduação, envolvendo todo o universo dos formandos de graduação. Não se limitando a alguns formandos, mas abrangendo todos os formandos. Isso deu ao exame um caráter censitário que produziu dados por IES, por município, por estado, por regiões nacionais. A magnitude dos números que caracterizaram o Exame Nacional de Cursos foi capaz de mostrar sua importância no contexto educacional brasileiro: só no primeiro ano (1996) foram avaliados 55.526 estudantes de 616 cursos nas áreas de administração, direito e engenharia civil

e, no seu último ano, já atingia 75% dos alunos matriculados no ensino superior.

Os exames eram universais, isto é, abrangiam todos os alunos concluintes dos cursos avaliados. Isto permitiu, pela primeira vez, uma comparação da qualidade da formação obtida pelos alunos em cursos de diferentes instituições (DURHAN, 2010, p. 169).

Tecnicamente, o resultado do desempenho dos alunos no Provão servia como medida de qualidade para os respectivos cursos conforme conceitos simplificados que obedeciam a uma escala de A a E, o que permitia o estímulo à concorrência entre as IES. Segundo Rothen e Barreyro (2011), nos seis primeiros anos os cursos foram distribuídos, conforme as notas recebidas, em cinco categorias: A=12%, B=18%, C= 40%, D=18% e E=12%. A partir de 2001, foi adotada a distribuição baseada no desvio padrão e, em 2003, o resultado de cada curso correspondeu à média das notas dos seus estudantes.

Assim, também se construíram referências sobre o desempenho dos alunos que, se devidamente analisadas pelas IES, poderiam gerar ações voltadas para a melhoria dos cursos com conseqüente aumento de qualidade. Argumenta-se que essa política de avaliação do MEC não era composta somente dos resultados do ENC, como alguns críticos apontaram. Ao contrário, foi planejada para operar uma lógica diferente de controle, coordenação e acompanhamento das instituições de ensino pelas agências reguladoras do Estado (MEC e CNE). Essa política envolveu a manipulação de mecanismos reguladores complexos, que produziram um impacto sobre todo o sistema de ensino.

Além do Provão, foram introduzidos dois outros instrumentos: a Avaliação das Condições de Oferta (ACO), que foi criada para avaliar os cursos e as Instituições de Educação Superior. E “ainda, havia a proposta de inserir o processo de avaliação das IES para credenciamento e credenciamento, no caso de instituições privadas” (POLIDORI, 2009, p. 443).

Uma comissão de especialistas coordenados pela Secretaria de Educação Superior (SESu) foi encarregada de cuidar da avaliação das

condições de ofertas dos cursos realizando um trabalho permanente que, além da análise dos indicadores, faria visitas às IES, visando:

- levantamento do “estado da arte” em cada área de ensino, avaliando as deficiências apresentadas em termos das especialidades desenvolvidas e fazendo comparações com o desenvolvimento internacional do ensino das diferentes disciplinas;
- análise do projeto pedagógico dos cursos, da sua estrutura curricular, da infraestrutura disponível, da qualificação do corpo docente, das taxas de repetência e evasão e do desenvolvimento de atividades de pesquisa;
- avaliação da qualidade dos cursos oferecidos por diferentes instituições, utilizando o conjunto dos indicadores de insumos e dos resultados do ENC;
- avaliação dos pedidos de criação de novos cursos, estabelecendo critérios para sua aprovação, tendo em vista a necessidade de assegurar um padrão mínimo de qualidade (MAIA FILHO, PILATI e LIRA, 1998, p. 80).

Em relação à Avaliação Institucional, esta conjugaria a autoavaliação com a avaliação externa, levando em consideração os indicadores gerais, a qualificação do corpo docente, bem como suas condições de trabalho e a infraestrutura disponível nas IES. O processo todo da avaliação institucional compreenderia mais detalhadamente:

- um processo prévio de autoavaliação, que fundamente um projeto institucional (a exemplo do que acontece no Paiub);
- análise dos indicadores institucionais, entre os quais: qualificação e regime de trabalho do corpo docente, infraestrutura, número de alunos de graduação e de pós-graduação, número e tipo de cursos oferecidos na graduação e na pós-graduação, organização interna e produção científica;
- análise dos resultados dos demais processos avaliativos (pesquisa, pós-graduação, ensino de graduação) que serão utilizados como indicadores de qualidade;
- relevância das atividades de extensão no contexto regional e nacional;
- análise da compatibilidade entre os indicadores e o projeto institucional (MAIA FILHO, PILATI e LIRA, 1998, p.80).

O Exame Nacional de Cursos cumpriu uma função administrativa e política, pois agiu como elemento de informação para reconhecimento, credenciamento e descredenciamento de instituições de ensino e cursos de graduação. No entanto, essas informações obtidas das avaliações nem sempre

eram usadas para políticas de aperfeiçoamento e desempenho de alunos, cursos ou instituições.

A avaliação da educação superior aplicada no governo de FHC ficou centrada nos resultados – visou principalmente à verificação da produtividade e da eficiência, levando em conta o controle de desempenho com base em um padrão preestabelecido.

### **1.2.2 Os críticos do Provão**

Muitos foram os críticos do Exame Nacional de Cursos, são destacados aqui os mais veementes e seus principais argumentos. Barreyro (2003) salientava que as IES modificaram seus currículos e a forma de trabalhar com os alunos devido às exigências previstas, afirmando ironicamente que algumas criaram até “cursinhos pré-provão”, que tinham como objetivo treinar os alunos para saírem-se bem no exame, e diz ainda:

Esse exame sempre apresentou muita controvérsia em relação às suas consequências, pois, na verdade, os efeitos negativos se sobrepuseram aos positivos. O “Provão”, na prática, foi um regulador não tradicional, mercadológico, “uma mão invisível”, porque os resultados das provas aplicadas aos alunos foram utilizados, por deslocamento, como “notas” dos cursos e também como “notas” das IES, com grande cobertura da mídia (BARREYRO, 2003, p. 47).

Mesmo sem citar a palavra “ranking”, a crítica de Barreyro deixa clara a ideia de exame de resultados e que estes ainda se desdobravam em “notas” para os cursos e também para as instituições de ensino, que foram amplamente divulgadas pela mídia. Barreyro, assim como Araújo e Polidori (2006), ainda contestam a escala de “A” a “E” atribuídas às instituições de ensino participantes do Provão:

Quando da sua extinção, em 2003, no momento da divulgação do Relatório Técnico do Exame Nacional de Cursos daquele ano, a nova equipe do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, órgão responsável pela operacionalização dos instrumentos avaliativos da educação superior, desenvolveu uma análise diferenciada que permitiu visualizar os reais resultados emitidos no Provão. Ou seja, foi possível verificar que os conceitos atribuídos às IES, até então publicados, divididos em

uma escala de “A” a “E”, significavam notas distorcidas. Para tal demonstração, foram divulgados, além dos conceitos absolutos, os conceitos relativos de cada curso. Foi possível verificar, portanto, que há instituições que obtiveram conceito “A” mas, na verdade, este “A” significou, como no caso da matemática, uma nota igual a 29,4 em 2002 ou 34,7; em 2003. Ainda outros exemplos foram trazidos, tais como: a nota 46,3 em Administração era “A”; já a nota 49,7 em Odontologia era “D”; 50,0 em Engenharia Civil era “A”, já 52,3 em Fonoaudiologia era “C”; 41,8 em Engenharia Elétrica era “B”; já 44,1 em Agronomia era “A”; 29,4 em Matemática era “A”; já em Pedagogia 32,0 era “D” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2003). Estas informações, de uma certa forma, causaram estranheza tanto da comunidade acadêmica, como da sociedade, pois, na verdade, o processo não tinha sido devidamente explicitado durante os oito anos de aplicação do Provão (POLIDORI, ARAUJO e BARREYRO, 2006, p.429).

Em um outro artigo, Polidori (2009) é mais direta e enfática com relação aos pontos negativos do Exame Nacional de Cursos. Mesmo admitindo que foi um marco na educação superior do Brasil, ela é objetiva em sua crítica ao sistema de *ranking*:

As duas principais questões criticadas nesse sistema foram: **a)** o fato de se utilizar o resultado do desempenho dos alunos para conceituar as Instituições de Educação Superior (IES) e, **b)** esse resultado ser apresentado em forma de *rankings*. Nesta circunstância, o *ranking* trazia as “melhores” e as “piores” IES, segundo esta metodologia. No entanto, foi possível verificar mais tarde, após estudo feito pelo próprio INEP, que nem sempre o conceito “A” de uma determinada área significava um valor maior que um conceito “E” de outra área. Esse estudo acabou por demonstrar que os *rankings* apresentados ao longo da existência do Provão não eram verdadeiros (POLIDORI, 2009, p. 441).

Sobrinho (2010) demonstrou ser o grande crítico do Provão. Para ele sua implantação foi repleta de contradições, pois sem consulta ou discussão pública foi imposto pelo MEC. A maior demonstração de que o Provão desagradou a todos foi o grande número de boicotes por uma parcela significativa dos estudantes, que não deixaram de comparecer aos exames visto que eram obrigados, mas assinavam as provas entregando-as em branco. Sobrinho afirma que o Exame Nacional de Cursos conseguiu sua hegemonia por se tratar de uma sociedade acrítica e que está preocupada com a

adequação da lógica de mercado, e ainda que tudo que foi medido nesses anos de exame se baseou em resultados e não em desempenho.

Amplamente repercutido pela mídia, o Provão gradualmente se consolidou como sinônimo de avaliação e instrumento de informação dos grupos interessados na Educação Superior, de modo especial, o setor privado. A adesão de boa parte da sociedade - acrítica, mas efetiva - e a adequação do mercado à lógica do desempenho dos estudantes nos testes, com ajustes no currículo, redefinição do perfil dos professores a contratar e modificações nas práticas de sala de aula, deram força ao Ministério para consolidar e legitimar os efeitos do Provão como instrumento de regulação e de informação do setor educativo de nível superior. Ainda que contestado e boicotado em vários círculos acadêmicos, o Provão foi paulatinamente assegurando sua hegemonia. Com isso, a complexidade essencial da avaliação da Educação Superior ficou amplamente identificada com um único instrumento: o exame nacional (SOBRINHO, 2010, p.204).

A discrepância com relação às notas obtidas nos cursos, a falta de um padrão básico de referência para a aplicação das notas em diferentes cursos, a falta de transparência na divulgação desses parâmetros para a sociedade e, principalmente, a de ações efetivas para as correções de rumos e melhorias na qualidade de ensino também fazem parte da crítica de Sobrinho:

Os resultados dos desempenhos dos estudantes sofriam grandes alterações de um curso a outro e de um ano a outro, variando de acordo com a intensidade de aceitação ou recusa dos estudantes, a quantidade de boicotes, os graus de dificuldade de cada prova etc. Assim, a nota "A" poderia sugerir que um curso era de excelência atingindo algo superior a 65% de acerto (Odontologia, por exemplo), enquanto, em outra área, a nota máxima estava abaixo dos 30% (caso da Matemática). Porém, a opinião pública não tinha elementos para discernir sobre essas discrepâncias, por entender que um "A" haveria de corresponder ao nível de excelência. Dada a falta de padrões básicos de referência e tendo em vista que os testes sucessivamente aplicados não eram equivalentes, o Provão tampouco possibilitava comparações longitudinais do mesmo curso. O exame era aplicado a alunos concluintes. Isso não apenas impossibilitou qualquer conclusão sobre os efeitos do curso na formação dos seus graduandos como inviabilizou ações de correções de rumo e melhoramentos no percurso formativo dos estudantes. Assim, o Provão confirmou um efeito bastante conhecido na literatura da área: cursos cujos concluintes apresentam os melhores desempenhos em exames são aqueles que receberam ingressantes com altos níveis econômicos, culturais e intelectuais (SOBRINHO, 2010, p.205).

Verhine, Dantas e Soares (2006) elencam ainda seis críticas mais comuns existentes em torno do ENC: (1) a falta de articulação do Provão com outros componentes avaliativos da Educação Superior que não levou a implementação de um sistema; (2) a ausência da participação da comunidade acadêmica e da sociedade em geral; (3) a concentração no desempenho dos alunos sem se atentar para o valor agregado, gerado pelo curso no decorrer do tempo; (4) a falta de equalização dos seus instrumentos, que contribui para resultados instáveis e sem compatibilidade; (5) a sua inviabilidade economicamente; (6) a confusão dos conceitos de avaliação e regulação, por se concentrar mais em aspectos regulatórios da política.

### **1.2.3 Avanços e desafios**

Não obstante as pertinentes críticas, o governo Fernando Henrique leva o mérito de ter sido ousado ao implantar o primeiro sistema de avaliação em larga escala no país. Essa ousadia se dá exatamente na sua implantação e por excluir de sua formulação as associações representativas dos diversos setores universitários, assim como outros tradicionais atores do campo do ensino superior.

De fato, o governo FHC e particularmente aqueles que conduzem o MEC sinalizam com a sua política de avaliação que um diferente relacionamento entre governo e os setores da educação superior estava apenas começando. Isto é demonstrado não apenas através do conteúdo da nova política de avaliação ('O Provão'), mas também pela seletividade dos agentes e dos processos decisórios liderados pelo Ministro Paulo Renato. Isto poderia ser tomado como um delirado rompimento com o ascendente processo de consulta e parceria que tinha permeado o contexto de decisório na administração Hingel, representando uma recentralização dos mecanismos e processos decisórios (GOMES, 2002, p.7).

No processo anterior, permeado por "consulta e parceria", a avaliação era voluntária, já o Exame Nacional de Cursos foi aplicado em todos os alunos da maioria dos cursos, de todas as instituições do país, causando polêmicas na mídia e causando protestos entre os alunos.

No entanto os resultados obtidos, mesmo levando-se em conta boicotes, principalmente de instituições públicas, geraram uma quantidade de informação

sobre alunos e instituições que mostrou um perfil que a educação superior brasileira nunca havia vislumbrado. Pela primeira vez na educação e na história dos governos foi possível conhecer cada curso e como a instituição estava formando seus alunos em comparação a outras – cada instituição recebia um relatório relativo a cada curso específico com informações relevantes.

Pouco se fala, no entanto, que ao lado da série histórica dos conceitos de cada curso avaliado (o que já não seria pouco), os coordenadores e gestores acadêmicos de cada um dos milhares de cursos/ instituições, recebem do Inep um documento intitulado "Relatório da Instituição", atinente àquele curso específico, com elementos e dados da maior importância para o planejamento acadêmico e institucional. O Relatório propicia a cada curso avaliado preciosas informações sobre o desempenho geral dos alunos do curso/ instituição e, inclusive, em cada questão da prova: a média obtida por questão para cada ano em que o curso participou do Exame. Apresenta, possibilitando comparações, estatísticas relativas ao desempenho dos alunos da área do curso no Estado, na região e em nível nacional, nas instituições de mesma categoria administrativa (federal, estadual, municipal ou privada) e organização acadêmica (universidades, centros universitários, faculdades etc). A partir da análise desses resultados, que vão ao âmago dos cursos, isto é, a capacidade dos graduandos de resolver questões da sua área de formação, os coordenadores e gestores podem detectar falhas e deficiências (e também os êxitos e pontos fortes) dos seus cursos, corrigindo-as e promovendo as mudanças necessárias à sua melhoria qualitativa (ARAÚJO FILHO, 2003).

Os críticos apontaram falhas, como demonstrado em parágrafos anteriores, o que é natural em um processo em implantação. Muitas das distorções foram provocadas pelos próprios alunos e pelas próprias instituições: aqueles, por boicotarem a prova – o que acabava gerando notas ruins para o seu curso e, respectivamente, para a instituição; estas, por buscarem meios nada ortodoxos para fazer com que seus alunos se saíssem bem na avaliação nacional, como implantar um cursinho pré-Provão e realizar sorteios de carros, motos e viagens para os cursos que tivessem melhor desempenho.

Uma das mais contundentes críticas foi a de que esse sistema não conseguia avaliar o processo como um todo, pois o foco da avaliação estava na nota da prova dos alunos, ou seja, apenas uma avaliação de resultados. Não se avaliava toda a construção do conhecimento de uma instituição, como o

programa dos cursos, a quantidade de professores/pesquisadores, os recursos didáticos e de informatização, o ambiente educacional etc.

Conforme Durham (2003), os opositores do Provão apresentam dois argumentos principais. O primeiro é que a avaliação feita pelo exame incide sobre os resultados da aprendizagem, não sobre os processos. A argumentação é difícil de entender porque não se pode avaliar processo sem avaliar resultado. Para avaliar o processo de alfabetização, por exemplo, é indispensável saber se os alunos foram efetivamente alfabetizados. Além do mais, a avaliação do desempenho dos alunos, tão criticada, é a forma de avaliação que permeia todo o ensino superior, do vestibular à série de provas e exames às quais os alunos são constantemente submetidos.

Para essa autora (idem), a outra crítica comum é que o exame apenas mede quem está melhor ou pior, e não quem é efetivamente bom ou péssimo. Essa argumentação indica um grande desconhecimento de processo de avaliação. Testes sempre medem desempenho relativo. Como não há parâmetros absolutos da qualidade dos cursos, é preciso começar o sistema avaliando a diferença de desempenho dos cursos dentro da realidade brasileira.

Uma avaliação de cursos e uma avaliação institucional também faziam parte do processo e estavam em andamento. A Avaliação das Condições de Ofertas, que logo passou a ser definida como Avaliação das Condições de Ensino, não chegou a ser implantada totalmente, assim como a Avaliação Institucional que levaria em conta uma autoavaliação conjugada com uma avaliação externa.

Para Barreyro e Rothen (2006), o Exame Nacional de Cursos foi apenas um mecanismo estatal que usou critérios relacionados ao mercado por estimular a concorrência com o estabelecimento de *rankings* e que não chegou a punir nenhuma instituição que obteve seguidamente resultados negativos no Provão. “[...] na prática não houve nenhum efeito punitivo, senão de divulgação midiática e publicitária em procedimentos de autorregulação típicos do mercado”.

Diante desse argumento, Castro (2003) oferece uma explicação jurídica para a falta de punição: “Cursos repetidamente mal avaliados não foram fechados apenas porque liminares judiciais sempre o impediram”. Esse fato

também é corroborado por Cunha, que apresenta dados importantes a serem considerados:

Ao fim do octênio FHC, 12 cursos de graduação de matemática e de letras receberam sanções negativas (foram proibidos de admitir novos estudantes), mesmo assim só após cinco resultados deficientes consecutivos, confirmados por inadequadas condições de oferta, verificadas no local. No entanto, a sanção foi suspensa por medida judicial, enquanto tramita ação que contraria os critérios empregados pelo ministério. Apenas uma IES (privada, situada na periferia da área metropolitana do Rio de Janeiro) perdeu o *status* universitário da autonomia, por idêntica razão, em escala ampliada (CUNHA, 2003, p.51).

As dificuldades na implantação do ENC foram muitas, dada a sua grandiosidade num país de tamanho continental, dados seu ineditismo e a falta de experiência, do lado do governo, e a colaboração, do lado dos alunos.

A avaliação externa conta também com o trabalho das comissões de pares, que visitam os cursos e fazem uma avaliação detalhada das condições e do conteúdo do ensino - qualidade do corpo docente, infraestrutura e projeto pedagógico de cada curso. Em 2002 foi implantada a avaliação do conjunto da instituição, também realizada por comissões de especialistas, tendo como ponto de partida os resultados objetivos dos cursos avaliados e do processo de autoavaliação, sem descuidar da complexidade que envolve diferentes dimensões da qualidade do ensino, como a pesquisa, a extensão, a produção acadêmica. Com base nesse abrangente processo, estabeleceu-se uma vinculação mais efetiva entre a avaliação e o reconhecimento de cursos e credenciamento das instituições. Era preciso contar com informações objetivas que pudessem tornar essas decisões independentes de pressões políticas ou de mercado (CASTRO, 2003).

No ano em que o Exame Nacional de Cursos teve sua última edição, 2003, Araújo Filho alertou para as perdas se sua extinção se consumasse:

A existência do Exame Nacional de Cursos (ENC) não conflita com a implementação de outros procedimentos de avaliação de caráter mais amplo, com avaliações institucionais abrangentes que levem em conta as múltiplas dimensões do fazer acadêmico. Ao contrário, o ENC os complementa e reforça. Extinguir o Provão significaria, em primeiro lugar, privar a sociedade, os estudantes, os pais e a opinião pública, da

informação referencial, expressa pelos conceitos anuais, quanto ao nível qualitativo dos cursos de graduação do País. Aí sim estariam de volta, como únicos referenciais mais nítidos existentes, os "ranqueamentos" pouco confiáveis, inclusive aqueles amplamente divulgados por publicações não-especializadas. Extinguir o Exame Nacional de Cursos seria também privar os coordenadores de curso, e os gestores acadêmicos e institucionais, dos elementos e dados, preciosos, fornecidos pelo processo do Provão, a partir dos quais têm sido promovidas melhorias qualitativas nos cursos e instituições (ARAÚJO FILHO, 2003).

Em sua derradeira prova o Exame Nacional de Cursos avaliou cerca de 400 mil graduandos de 26 áreas e mais de 6.500 cursos. Esses números revelam que mais que 90% dos estudantes concluintes dos cursos de graduação foram avaliados. Importante registrar a persistência e objetividade do governo em implantar o primeiro exame em larga escala na educação superior, visando à adaptação da educação superior a um mundo globalizado e voltado para a economia de mercado. A política do governo FHC acreditou na possibilidade de mudança e, se hoje temos um panorama de como se comporta a educação de ensino superior no Brasil, devemos a esse projeto de proporções continentais tocado pelo então ministro da educação Paulo Renato de Souza.

O panorama do ensino superior revelado pelos resultados do ENC e pelas informações colhidas junto aos graduandos indica contrastes e disparidades, tanto do ponto de vista do desempenho das instituições por dependência administrativa quanto em relação à distribuição dos conceitos por região. Indica, ainda, a exemplo do que já ocorreu nos demais níveis de ensino, uma tendência de democratização do acesso ao ensino superior, com a incorporação de segmentos de baixa renda. No entanto, a partir do diagnóstico sugerido pelos resultados dessas avaliações, é necessário incrementar as políticas para promover maior equidade e melhoria da qualidade da educação superior, reconhecendo o seu papel estratégico para o desenvolvimento do País. O desafio do ensino superior para a próxima década coloca-se, portanto, nos mesmos termos do cenário projetado para o ensino médio: expandir com qualidade. O Provão oferece subsídios importantes para orientar as ações do Ministério da Educação e do Desporto nesta direção (CASTRO, 1998, p.57).

Por ser um processo sempre em construção, o Provão precisava sim de revisões, que inclusive já estavam sendo estudadas quando chegou ao fim o

governo FHC, mas foi um instrumento importante que realizou a transposição de um sistema de controle baseado em critérios formais para um centrado na avaliação de desempenho. Mesmo sem ignorar essa importância o governo seguinte achou por bem acabar com o Exame Nacional de Cursos e criar um sistema de avaliação do ensino superior alicerçado em outros fundamentos teóricos.

Na passagem para o governo Lula, considerou-se impossível manter o Provão porque havia sido uma das iniciativas mais criticadas pelo PT em relação ao governo anterior. Mas já era impossível também ignorar a necessidade de um sistema de avaliação, além do fato de o Provão ter contado com grande apoio popular. Criou-se então um novo sistema extremamente complexo de avaliação de cursos e instituições, o Sinaes, incorporando a autoavaliação, a avaliação externa e um novo sistema de exames que incluía, além dos formandos, também os ingressantes, tentando medir o valor agregado. Além disso, o exame passou a ser feito por amostragem (DURHAN, 2010, p. 170).

O anúncio do fim do Exame Nacional de Cursos gerou críticas e temores, pois, se para alguns significava o fim de um processo exitoso e inovador, para outros era a oportunidade de mudar a rota da avaliação na educação superior, erradicando as chamadas políticas neoliberais de FHC.

### **1.3 O OCTÊNIO LULA**

O octênio do presidente Luiz Inácio Lula da Silva chegou com promessas de melhorias no que tange à avaliação da educação superior no Brasil. As críticas ao Provão lançadas durante a campanha presidencial exigiram que houvesse mudanças. Nessa ótica, era preciso acabar com o antigo processo do ENC e lançar um sistema com promessa de avanços, oposto as chamadas políticas neoliberais de FHC.

O primeiro mandato do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, muito mais por permanência que rupturas em relação ao governo anterior. Tendo sido herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, que durante os dois mandatos do governo que o precedeu – FHC - mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, restava a esse governo re-reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores. A opção parece ter sido pelo segundo caminho (OLIVEIRA, 2009, p.198).

Criou-se, num primeiro momento do novo governo (2003), uma Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA) para a elaboração de novas propostas e “re-reformar” o sistema de avaliação superior. Essa comissão reuniu integrantes acadêmicos das principais universidades públicas e privadas – na sua maioria que já haviam participado de projetos como o PAIUB e foram ignorados ou excluídos de qualquer tipo de diálogo na implantação do ENC. Eram representantes da Secretaria da Educação Superior (SESu,) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da União Nacional dos Estudantes (UNE), que dispuseram de 120 dias para apresentar um relatório.

A CEA apresentou sua proposta em setembro de 2003 e sua ênfase estava exposta na preocupação em “*analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados*” (Brasil, 2003). Essa comissão vislumbrou certa abrangência nos processos avaliativos sem dissociá-los “da necessária regulação do Estado para fomentar e supervisionar o sistema em seu conjunto” (FERNANDES, 2010. p.7).

A CEA levou em conta que o ensino superior seria um fator importante para a economia e para o mercado de trabalho. Nessa perspectiva, “dava à avaliação uma importância tecnicista”, que trabalha com a prestação de serviço à comunidade e estaria voltada à mensuração de resultados. Segundo Fernandes (2010), esse tipo de avaliação está num contexto denominado de “regulatória” ou “avaliação de regulação”.

Por outro lado, a comissão propunha uma avaliação que fosse além da medição quantitativa, aprofundando a consciência de que as Instituições de Ensino Superior desempenham um papel de fundamental importância na sociedade, tendo, portanto, funções múltiplas: além de produzir a força produtiva para o desenvolvimento econômico, seria um instrumento de cidadania. Temos, portanto, que o sistema de avaliação proposto pela CEA se baseava numa avaliação que fosse regulatória, mas também emancipatória.

“Seu processo requer reflexão tanto sobre a prática quanto sobre o objeto e os efeitos da avaliação, o que só pode ser feito através de juízos de valor” (BRASIL, 2003, p.12).

Desde o seu início a Comissão pregava a convergência de uma avaliação como processo, vinculada a uma dimensão formativa. Pregava ainda um projeto comprometido com a sociedade, com a igualdade, com a justiça social e reforçava a função de autonomia e também de regulação.

Assim, a CEA tratou de buscar a articulação de um sistema de avaliação com autonomia, que é própria dos processos educativo-emancipatórios, e as funções de regulação, que são inerentes à supervisão estatal, para o fortalecimento das funções e compromissos educativos (BRASIL, 2003, p.61).

De uma forma prática e específica, esse processo estaria baseado na autoavaliação das instituições e também em um exame do Processo de Avaliação Integrado do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (PAIDEIA), que seria aplicado a alunos dos segundos e últimos anos das instituições, com o objetivo de analisar os processos educativos das áreas respectivas do conhecimento. Eis o que diz o documento oficial com relação ao PAIDEIA:

Poderá, assim, contribuir para a compreensão e a melhoria de realidades mais amplas que o da simples verificação de rendimentos. Para isso, ao menos três aspectos precisam ser assegurados a este processo: a) que esteja voltado à efetividade científica e social, e não basicamente à pretensão de medir e classificar; b) que seja capaz de compreender os dinamismos e as tendências da área; e c) que esteja integrado a um real sistema de avaliação, isto é, que se articule coerentemente com outros instrumentos avaliativos. A avaliação que aqui vem sendo apresentada defende uma concepção que tenha sempre um objetivo educativo, isto é, uma concepção que seja formativa e construtiva, não unicamente mecanismo de controle. Portanto, o Paideia deve ser dotado de uma racionalidade formativa para que efetivamente propicie elementos de reflexão e análises, sem a conotação mercadológica e competitiva, e sem dar margem ao estabelecimento de *rankings* (BRASIL, 2007).

Existiria também um momento de avaliação externa que seria realizada por membros da comunidade acadêmica com visitas locais para uma

comparação com os relatórios de autoavaliação das instituições (BRASIL, 2004). Segundo Barreyro e Rothen (2006, p.961), o relatório final da CEA “derivado das variadas instâncias, seria remetido ao órgão encarregado da avaliação, criado para tal fim: a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES)”.

Quando findados os trabalhos, a CEA apresentou uma proposta tendo como centro a autoavaliação institucional e criando o SINAES. No entanto, desconsiderando o trabalho realizado, o ministro Cristovam Buarque publicou um pequeno documento propondo a criação de um índice para medir a qualidade da educação superior. O IDES – Índice de Desenvolvimento da Educação Superior seria composto por quatro tipos de avaliação: a avaliação do ensino, a avaliação da aprendizagem, a avaliação da capacidade institucional e a avaliação da responsabilidade social (BRASIL, 2003).

Como se pode observar, dentro do governo Lula havia explicitamente um confronto interno sobre a avaliação; por um lado a proposta da CEA, que neutralizava e extirpava o ranqueamento do ensino superior brasileiro e, por outro, a proposta do ministro que propunha manter o ranqueamento, mas não mais a partir de um único meio, como o Provão, que estimulava os *rankings* a partir do desempenho de estudantes. Buarque propunha o IDES, que seria uma síntese de vários instrumentos de avaliação. O ministro da educação editou a Medida Provisória n. 147/2003, que criava um novo sistema de avaliação: o Sistema Nacional de Progresso do Ensino Superior (SINAPES), que fortalecia o MEC e o INEP como agentes responsáveis pela avaliação das instituições de ensino superior. Os artigos 10, 11 e 12 do documento deixam clara a pretensão de divulgação dos resultados dos exames:

Art. 10. O Ministro de Estado da Educação regulamentará os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior.

Art. 11. O Ministério da Educação tornará público e disponível o resultado da avaliação dos cursos das instituições de ensino superior.

Parágrafo único. O resultado a que se refere o *caput* será reunido nos seguintes níveis:

I - qualidade institucional satisfatória;

II - qualidade institucional regular; e

III - qualidade institucional insatisfatória.

Art. 12. Os resultados considerados insatisfatórios ou regulares ensejarão a celebração de pacto de ajustamento de

conduta, a ser firmado entre a instituição de ensino superior e o Ministério da Educação, que deverá conter:

- I - o diagnóstico objetivo das condições da instituição;
- II - os encaminhamentos, processos e ações a serem adotados pelas instituições de ensino superior com vistas à superação das dificuldades detectadas;
- III - a indicação de prazos e metas para o cumprimento de ações, expressamente definidas, e a caracterização das respectivas responsabilidades dos dirigentes; e
- IV - a criação, por parte da instituição de ensino superior, de comissão de acompanhamento do pacto de ajustamento de conduta (BRASIL, 2003).

Mas, mudanças políticas levaram à queda do ministro Cristovam Buarque do Ministério da Educação. Na sequência, foi votado no Congresso o Projeto de Lei de Conversão da Medida Provisória, resgatando muitas das propostas da CEA.

No dia 27/1/2004, com a reforma ministerial realizada pelo presidente Lula, assumiu Tarso Genro o Ministério da Educação. Após a troca do ministro, o deputado Dr. Evilásio (PSB/SP), relator do projeto de Lei de Conversão da MP, na Câmara dos Deputados, apresentou o projeto que alterou o conteúdo da MP 147. Finalmente, a Lei de Conversão foi aprovada pelo Congresso Nacional transformando-se na Lei 10.861 e em 14/4/2004 ela foi sancionada pelo Presidente da República (ROTHEN e SCHULZ, 2007, p.170).

Com a promulgação da Lei n. 10.861/2004 (regulamentada pela Portaria MEC 2.051 de 9/7/2004), instituiu-se o SINAES e, com a finalidade de levá-lo em frente, instalou-se a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), que em seus primeiros documentos (“Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior” e “Roteiro para a Avaliação Interna”) resgatou as ideais propostas pela CEA – baseadas na regulação e avaliação emancipatórias: “a) autorização de funcionamento dos cursos e credenciamento das instituições por parte do poder público; b) avaliação das IES, tendo como referencial básico a autoavaliação; e c) aplicação dos efeitos regulatórios pelo poder público” (BRASIL, 2004).

A Lei 10.861 deixa claro o papel da CONAES: coordenar e supervisionar as avaliações, sendo o INEP o órgão responsável a executar o processo de avaliação. Rothen e Schulz (2007) fazem uma interessante comparação entre o texto da proposta e o texto da lei:

Na comparação dos verbos utilizados na Proposta e na Lei 10.861 para definir as competências da CONAES, tornam-se evidentes as diferenças de atribuições. Na Proposta, identificamos a utilização de verbos que expressam ações diversificadas:

a) a execução da avaliação: institucionalizar, coordenar, avaliar, fazer, assegurar, dar estabilidade, instituir, receber, analisar e emitir parecer, informar, formular, estabelecer, divulgar, indicar, promover e organizar; b) de apoio e estímulo: oferecer, facilitar, estimular.

Na Lei 10.861, apesar do *caput* do Art. 6º manter a função de coordenação do SINAES pela CONAES, os verbos que denotam execução são substituídos por verbos que indicam a formulação de princípios:

- “institucionalizar” e “avaliar” por “propor”;
- “fazer” por “apoiar”;
- “dar estabilidade” por “assegurar”;
- “instituir” por “estabelecer diretrizes”; e
- “promover a articulação” por “articular-se”;

Ainda comparando a Proposta com a Lei 10.861, observa-se, primeiro, que as competências de execução da avaliação são transferidas da CONAES para MEC e ao INEP. A execução da avaliação e a divulgação do resultado, que seriam competência da CONAES, na Lei, são, respectivamente, competências do INEP e do MEC. Segundo, que são excluídas as competências relativas ao apoio técnico às instituições, de articulações entre os instrumentos de avaliação e de análise dos resultados globais. No § Único do Art. 3º, da Portaria 2.051, que regulamenta o SINAES, as competências relativas ao apoio técnico às instituições são novamente inseridas como facultativas à CONAES, isto é, a CONAES poderá ou não realizá-las (ROTHEN e SCHULZ, 2007, p. 172).

No documento publicado pela CONAES sob o título “Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior” fica clara a intenção de se dar menos ênfase à função regulatória da avaliação – apesar de entender que o resultado da avaliação seja usado para essa função. O documento construído enfatizava a função formativa tal qual os moldes da proposta do CEA.

Registre-se que a avaliação formativa, de acordo com os documentos orientadores do SINAES, está voltada aos processos, as diversidades identitárias e à complexidade das instituições, privilegiando não apenas os aspectos técnicos, mas principalmente os relacionados às condições de uma formação cidadã (BRASIL, 2004).

Entretanto, vê-se que a lei acaba dando maior autonomia ao Executivo e seus órgãos públicos e não a um conselho composto por representantes de tais lugares. Se mantida a proposta do CEA, o CONAES, democraticamente eleito, seria hipervalorizado e com funções executivas, fato que não aconteceu.

### 1.3.1 O SINAES

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) nasceu da proposta de mudança na educação superior assumida, ainda em campanha política, do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Esse novo sistema deveria ter a função principal do cuidado com o cumprimento das metas para educação superior.

Especificamente, no tocante à educação superior, cabe destacar a visão de futuro do País expressa pelos legisladores: “nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior”. Esta percepção de desenvolvimento com independência, expressa no PNE, traduz uma imagem de futuro para o Brasil, diretamente vinculada à quantidade e à qualidade da educação superior. No essencial, é essa visão que o Ministro da Educação traduziu na Apresentação do Anteprojeto de Reforma da Educação Superior: “A educação superior brasileira tem a missão estratégica e única voltada para a consolidação de uma nação soberana, democrática, inclusiva e capaz de gerar a emancipação social”. O Ministro corrobora a visão de Estado, explicitando a missão da educação superior como estratégica, isto é, associada à imagem de futuro que temos para o País: uma nação soberana – dona do seu destino; uma nação democrática – a serviço do povo e não de oligarquias; uma nação inclusiva – que não negue a nenhum indivíduo, que seriamente busque a educação pós-média, a oportunidade de continuar os seus estudos; uma nação que promova a emancipação social – uma nação na qual indivíduos e grupos sociais possam, pela educação de qualidade recebida, gerar as suas próprias oportunidades (RISTOFF e GILOLO, 2006, p.196).

De acordo com Ristoff e Giolo, o SINAES teve a vantagem de poder aproveitar as experiências já testadas no Brasil melhorando os instrumentos, integrando os espaços e momentos da avaliação e mesmo otimizando as informações disponíveis; também melhorando os aspectos do que já havia sido experimentado. Essa estruturação pode construir um sistema que permitisse superar a fragmentação e integrar espaços dentro do Ministério da Educação<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Contribuiu para com isso as bases de dados como o Censo da Educação Superior, o Cadastro Nacional de Docentes, a plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o Cadastro de Instituições e Cursos, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), Avaliação de Cursos de Graduação

Dessa forma, de acordo com essa visão, o MEC pode ir ao encontro de suas finalidades para a melhoria da qualidade da educação superior, orientando o crescimento da sua oferta, buscando uma permanente eficácia nas instituições com efetividade acadêmica e social, mas, principalmente, o compromisso de responsabilidades sociais, da promoção dos valores democráticos, da afirmação da autonomia e da identidade das instituições.

Conforme a Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004), o SINAES é formado por três eixos que compreendem a (1) avaliação das instituições, a (2) avaliação dos cursos e a (3) avaliação dos estudantes.

O primeiro eixo, o da avaliação das instituições, tem o objetivo de verificar a constituição das instituições e ensino, sua capacidade de atender à comunidade e sua constituição acadêmica. O ponto mais importante deste eixo é a constituição de um processo de autoavaliação.

Das considerações anteriores decorrem algumas diretrizes da Conaes para a avaliação das instituições: comparar o projeto da IES e a sua realidade institucional, ou seja, melhorar a qualidade acadêmica significa, no contexto de cada instituição, diminuir a distância entre ambos; construir uma proposta de auto-avaliação voltada para a globalidade da instituição, buscando dimensionar a relação entre o projeto institucional e sua prática, para reformulá-lo no planejamento e nas ações futuras da instituição; e elaborar uma metodologia que organize as atividades dos diferentes atores envolvidos no processo avaliativo, buscando a construção de um sistema integrado. Deste modo, ampliando as formas de compreensão sobre a instituição, visa a aperfeiçoar os diferentes (BRASIL, 1996).

A autoavaliação traz consigo embutido o autoconhecimento, que favorece a construção e manutenção de uma cultura da avaliação na instituição e possibilita também que as instituições envolvidas se preparem para as outras avaliações externas às quais serão submetidas por intermédio do processo de avaliação de cursos. Esse é o primeiro passo que compõe a avaliação interna; o segundo é a realização de uma avaliação externa por professores de outras instituições de ensino superior selecionados e devidamente capacitados. É uma fase realizada *in loco* por meio de visitas, que têm como objetivo verificar e confirmar as informações declaradas na autoavaliação, conhecer as

---

e Avaliação de Instituições, além de outras bases de dados do Inep e de outros do Governo tornaram-se parte integrante do novo processo avaliativo (RISTOFF e GIOLO, 2006, p.194).

instituições e seus cursos, mas, com o principal objetivo de auxiliar na construção de ações que possam melhorar o desenvolvimento do ensino superior oferecido.

O processo de autoavaliação foi pensado para que as instituições de ensino superior respondessem a algumas questões chaves, tais como: missão e plano de desenvolvimento institucional; políticas de ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão; responsabilidade social da instituição; comunicação com a sociedade; políticas de pessoal; organização e gestão; infraestrutura física, biblioteca, recursos de informação e comunicação; planejamento, avaliação e meta-avaliação; políticas de atendimento aos estudantes e egressos e sustentabilidade financeira. O documento do SINAES tem um roteiro com 10 quesitos indicativos:

**1. Missão (vocação, compromissos, finalidades, visão, objetivos da instituição). Elementos fundamentais do projeto institucional.** Identificar e avaliar as marcas que melhor caracterizam a instituição, definem sua identidade e indicam a responsabilidade social. Principais programas e processos que conferem identidade à instituição e melhor realizam suas finalidades e objetivos essenciais. Principais contribuições para o desenvolvimento da ciência e da sociedade. Características principais do clima acadêmico e psicossocial da IES.

**2. Corpo de professores/pesquisadores.** Descrever e qualificar esse conjunto de atores, com respeito à formação acadêmica e profissional, sua situação na carreira docente, programas/políticas de capacitação e desenvolvimento profissional, compromissos com o ensino, a pesquisa e a extensão, distribuição dos encargos, adesão aos princípios fundamentais da instituição, vinculação com a sociedade, concursos e outras formas de admissão na carreira docente etc.

**3. Corpo discente.** Descrever e qualificar o conjunto de estudantes, considerando como importante a questão da integração de alunos e professores de distintos níveis e sua participação efetiva na vida universitária. Parece ser importante conhecer também – para propor soluções – os dados sobre ingressantes, evasão/abandono, tempos médios de conclusão, formaturas, a realidade dos ex-alunos, as questões da formação profissional, a relação professor/aluno, a qualidade de vida estudantil, etc.

**4. Corpo de servidores técnico-administrativos.** Descrever e qualificar o conjunto dos servidores, considerando como importante a questão da integração dos atores da comunidade universitária, servidores, alunos e professores. Sua formação profissional, sua situação na carreira, programas/ políticas de capacitação e desenvolvimento profissional, compromissos com a distribuição dos encargos, adesão aos princípios fundamentais da instituição, vinculação com a sociedade, concursos e outras formas de admissão na carreira, etc.

**5. Currículos e programas.** Concepção de currículo, organização didático-pedagógica, objetivos, formação profissional e cidadã, adequação às demandas do mercado e da cidadania, integração do ensino com a pesquisa e a extensão, interdisciplinaridade, flexibilidade/rigidez curricular, extensão das carreiras, inovações didático-pedagógicas, utilização de novas tecnologias de ensino, relações entre graduação e pós-graduação, etc.

**6. Produção acadêmico-científica.** Análise das publicações científicas, técnicas e artísticas, patentes, produção de teses, organização de eventos científicos, realização de intercâmbios e cooperação com outras instituições nacionais e internacionais, formação de grupos de pesquisa, interdisciplinaridade, política de investigação, relevância social e científica, etc.

**7. Atividades de extensão e ações de intervenção social – vinculação com a sociedade.** O valor educativo da extensão, sua integração com o ensino e a pesquisa, políticas de extensão e sua relação com a missão da universidade, transferências de conhecimento, importância social das ações universitárias, impactos das atividades científicas técnicas e culturais para o desenvolvimento regional e nacional, relações com o setor público, com o setor produtivo e com o mercado de trabalho, participação de alunos, iniciativas de incubadoras de empresas, capacidade de captação de recursos, pertinência e equidade, ações voltadas ao desenvolvimento da democracia, promoção da cidadania, programas de atenção a setores sociais, etc.

**8. Infraestrutura.** Análise da infraestrutura da instituição, em função das atividades acadêmicas de formação e de produção de conhecimentos. Considerar especialmente as salas de aulas, os laboratórios, as bibliotecas, restaurantes, áreas de lazer, transporte, tendo em conta o ensino, a pesquisa, a extensão e, de modo especial, as finalidades da instituição.

**9. Gestão.** Avaliar a administração geral da instituição e de seus principais setores, na perspectiva da globalidade. Avaliar os meios de gestão para cumprir os objetivos e projetos institucionais, a qualidade da democracia interna, especialmente nos órgãos colegiados, as relações profissionais.

Avaliar as políticas de desenvolvimento e expansão institucional. Pessoal administrativo: seu perfil, sua capacitação, políticas de melhora quanto à qualidade de vida e qualificação profissional. Orçamento: eficiência e eficácia na utilização dos recursos, etc.

**10. Outros.** Avaliar outros itens não mencionados e que sejam importantes para a instituição. Por exemplo, cursos não universitários, cursos a distância, hospitais, teatros, rádios, atividades artísticas, esportivas e culturais, etc., mas sempre tendo em vista as finalidades essenciais e a missão da IES (BRASIL, 2007, p.122-129).

O segundo eixo é referente à “avaliação dos cursos de graduação”. Essa prática já era feita na vigência do Exame Nacional de Cursos, consistindo num levantamento externo realizado por uma equipe de especialistas para avaliar os

curso. Esse eixo está vinculado com o reconhecimento e renovação (de reconhecimento) dos cursos, como está definido na lei.

Na Lei 10.861, é determinado que, na avaliação, sejam considerados três dimensões da avaliação: das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. Interpretamos que a ordem da apresentação das dimensões a serem avaliadas representa a hierarquização destas; estando, no topo, a avaliação das instituições e, na base, a avaliação do desempenho acadêmico de seus estudantes. Contudo, a avaliação de cursos pode ser autônoma em relação à institucional. No § 3º, do Art. 3º da Lei 10.861, é previsto que, para cada uma das três dimensões (Instituição, Curso, Desempenho dos estudantes), será aplicado um conceito em uma escala de cinco níveis.

No Art. 32 da Portaria MEC 2.051, é explicitado que as avaliações das Instituições e dos cursos têm consequência própria, isto é, prevê-se que o nível três é o indicativo de “mínimo aceitável” no “processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e de credenciamento e credenciamento de instituições” (ROTHEN e SCHULZ, 2007, p.175).

Está explicitado na lei que a intenção do sistema não é realizar ações de perseguição ou de punição, mas, de outra forma proporcionar que as instituições possam dinamizar as suas atividades, resolver questões prementes e construir metas concisas e pontuais. E para que esse resultado seja tal como na lei, a capacitação dos membros da comissão avaliadora seria de fundamental importância. Como pode-se observar, era uma proposta diferente do Provão que tinha uma ênfase regulatória, pela qual poderia-se distinguir as IES com melhor ou pior desempenho.

Chega-se ao terceiro e último eixo do SINAES que acabou se transformando numa das participações mais importantes neste sistema. Aqui o foco está voltado para o estudante, assim como era apresentado o Provão, permitindo uma coleta de informações que possibilitaria às IES e suas coordenações realizarem debates e modificações nas questões acadêmicas com base em informações consistentes. A avaliação dos estudantes é feita pela aplicação do ENADE.

### 1.3.2 O ENADE

Na proposta inicial da CEA, no SINAES, seria realizada uma prova pelos estudantes dentro do que foi nomeado de PAIDEIA – Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área. No entanto, quando tornou-se lei, essa prova mudou de nome, passou a se chamar ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

É necessário dizer que, entre o documento da CEA e a lei aprovada, existiu uma Medida Provisória - MP n. 147/2003 – por meio da qual se objetivava avaliar “a capacidade institucional, o processo de ensino e produção do conhecimento, o processo de aprendizagem e a responsabilidade social das instituições de ensino superior avaliadas”. Na época o ministro da Educação, Cristovam Buarque, apresentou em 2 de dezembro de 2003, ao Congresso Nacional, um novo sistema de avaliação do ensino superior que chamou de ENADD – Exame Nacional de Desempenho do Corpo Discente, que seria aplicado a cada três anos. A lei promulgada em abril de 2004 não levou em conta nem o nome da proposta da CEA e nem a nomenclatura dada pelo ministro, na lei ficou ENADE.

Tanto na proposta quanto na legislação poucas são as diferenças observadas, mas, em todos os casos se tentava superar tudo o que foi aplicado e executado no Provão – no que tange à neutralização da concorrência entre as instituições, o caráter classificatório, o caráter censitário do processo e a avaliação por resultados – visto que essa foi uma promessa de campanha do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Segundo Rothen e Schulz (2007), existem três semelhanças entre o PAIDEIA e o ENADE e quatro diferenças que podem ser notadas:

O *PAIDEIA* e o *ENADE* têm as seguintes semelhanças: a) realiza-se a prova por grupos amostrais; b) avalia-se o conhecimento agregado, a prova é aplicada em pelo menos em dois estágios da realização do curso; c) supera-se a avaliação de competência, habilidades e conteúdos exclusivamente profissionais.

E, em linhas gerais, são as seguintes diferenças:

O *PAIDEIA* seria elaborado buscando valorizar a avaliação formativa, isto é, “sem a conotação mercadológica e competitiva, e sem dar margem ao estabelecimento de *rankings*” (CEA, 2004, p. 111). Por sua vez, o *ENADE*, apesar de buscar superar as limitações dos critérios de atribuição dos conceitos no *Provão*, mantém o objetivo, implícito de classificar os cursos, pois prevê a mesma escala de cinco níveis de conceitos a serem atribuídos a cada curso. b) Na Proposta é implícito que a prova seria realizada por áreas, sendo elas: “a) Ciências Humanas, Sociais, Letras e Artes; b) Exatas; c) Tecnológicas; d) Biológicas e da Saúde” (CEA, 2004, p. 113). Ainda é proposto que será competência da CONAES decidir sobre a subdivisão das áreas. Por sua vez, na Lei 10.861, é adotado o mesmo critério estabelecido para o *Provão*, a prova será aplicada por cursos de graduação. c) No *PAIDEIA*, propõe-se a aplicação de instrumento visando conhecer “as percepções (dos estudantes) sobre a evolução da formação, currículo, práticas pedagógicas, infra-estrutura, projetos de inovação, pontos positivos e carências da área avaliada e dos seus cursos”. (p.113). A legislação prevê a aplicação de instrumento para identificar o perfil dos estudantes com o objetivo de compreender os resultados alcançados. d) No âmbito nacional o *PAIDEIA* seria um instrumento para o conhecimento do desenvolvimento de cada área “para que isso fundamente e efetivamente induza políticas tendentes à superação de problemas e à elevação da qualidade do ensino de graduação” (CEA, 2004, p. 114). A Lei 10.861 é omissa em relação a essa orientação, isto é, não impede que esse tipo de análise seja feito, mas não a coloca como objetivo do *ENADE* (ROTHEN e SCHULZ, 2007, p. 176).

Segundo os autores citados, apesar das diferenças expostas entre a proposta e a legislação, o resultado foi um avanço no processo de avaliação em larga escala, pois a proposta aprovada propunha a construção de um sistema integrado de avaliação, enquanto o ENC era apenas conforme (ROTHEN e SCHULZ, 2007, p. 178), um “amontoado de instrumentos”.

Também Ristoff e Giolo (2006) percebem uma evolução em termos de sistema, pois o MEC unifica a avaliação “com os seus instrumentos, com a sua metodologia, com avaliadores capacitados a seu modo e com a sua sistemática procedimental e operacional”.

Admitindo que o ENADE faz parte de um sistema maior, o SINAES, no artigo 5º da LEI Nº 10.861, de 14 de abril de 2004, determina que:

O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes; será aplicado de forma amostral; será aplicado trienalmente; levantará o perfil dos estudantes; é um componente curricular obrigatório; a inscrição junto ao INEP será de responsabilidade do dirigente da instituição; a não inscrição de alunos sujeitará a instituição à aplicação de sanções; o desempenho dos alunos será expresso por meio de conceitos numa escala de zero a cinco; a

publicação do resultado individual não será nominal; o governo concederá estímulos aos estudantes de melhor desempenho; e por fim que sua introdução será gradativa (BRASIL, 2004).

Quem organiza o ENADE é o INEP por meio da Diretoria de Estatística e Avaliação da Educação Superior que, entre muitas funções, prepara todo ano um projeto com os procedimentos operacionais, necessidades e custos e reúne comissões de docentes para cada área do conhecimento. Essas comissões preparam as diretrizes das provas de cada uma das áreas e verificam se as perguntas formuladas refletem as diretrizes que foram estabelecidas.

As comissões, todas formadas por doutores de suas áreas específicas e indicados por entidades acadêmicas representativas, têm a tarefa de preparar as diretrizes da prova de cada uma das áreas. São estas comissões que verificam junto aos elaboradores das provas se as perguntas formuladas refletem ou não as diretrizes que foram estabelecidas.

Quem elabora a prova é uma instituição contratada pelo Inep para tal finalidade. Nos últimos três anos, este trabalho foi feito pelo Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (Cespe) da Universidade de Brasília, pela Fundação Cesgranrio e pela Fundação Carlos Chagas. É importante notar que a prova do Enade é aplicada todos os anos, mas cada curso só é avaliado de três em três anos. Funciona assim: todas as áreas (área entendida como um conjunto de cursos) foram divididas em três grupos. Em 2004, o exame foi aplicado ao grupo da Saúde e das Ciências Agrárias; em 2005, ao grupo das Engenharias (46 engenharias) e das Licenciaturas; em 2006, ao grupo das Ciências Sociais Aplicadas e aos demais cursos. Em 2007, volta o grupo I; em 2008, o grupo II e assim sucessivamente. Todas as áreas da graduação, exceto os cursos superiores de tecnologia, que começarão a participar do Enade em 2007, participaram do Exame (RISTOFF e GIOLO, 2006, p.207).

Quando o ENADE entrou em vigor, discursos a favor defendiam que era um exame completamente diferente do Exame Nacional de Cursos, já os contrários afirmavam que era apenas uma reedição piorada do exame criado no governo anterior. Com base em informações de Ristoff e Giolo (2006), podemos apresentar o seguinte quadro comparativo:

**QUADRO 1**

Comparação entre o Exame Nacional de Curso e o ENADE, segundo Ristoff e Giollo

QUESITO	ENC (PROVÃO)	ENADE
Aplicação	Anual	De 3 em 3 anos para cada curso
Participação	Todos os alunos concluintes	Por amostragem
Implicações aos cursos	Serve como regulador e prevê sanções	A princípio não é regulador, mas compõe índices que o fazem
Construção de conteúdo	Considera apenas o último ano	Leva em consideração todo o conteúdo do curso
Abrangência	Não chegou a ser aplicado em todos os cursos	Desde o início foi aplicado em todos os cursos
Questões	Não tem questões de formação geral	Tem questões de formação geral iguais para todos os cursos
Questionário socioeconômico-cultural	Perguntas aplicadas aos alunos concluintes	perguntas são agora aplicadas a ingressantes e concluintes
Questionários aos Coordenadores de curso	Não faz comparações entre curso e questionário dos alunos	Tem perguntas de avaliação do curso que são comparadas
Resultados	Não fornece relatórios aos alunos	Todo alunos recebe um relatório de cerca de 35 páginas, com todos os resultados da prova e da aplicação do questionário
Sistema	Não conseguiu ser implantando completamente como um sistema ficando apenas na avaliação	Nasceu para ser apenas uma parte de um sistema. Acabou sendo o instrumento principal

Fonte: RISTOFF e GIOLO, 2006; BARREYRO, 2008

Além da comparação acima também é conveniente usar as informações comparativas de Verhine, Dantas e Soares (2006), que abordam outros itens e possuem uma visão diferenciada, notadamente colocando o ENADE como uma evolução do ENC, levando-se em conta que a comparação foi feita tomando como base a implantação do ENADE.

**QUADRO 2**

Comparação entre o Exame Nacional de Curso e o ENADE, segundo VERHINE, DANTAS e SOARES

QUESITO	PROVÃO	ENADE
Valor agregado	Não demonstra, pois é aplicado só aos alunos concluintes dos cursos	Aplicado para estudantes ingressantes e concluintes do curso sob avaliação, desta forma incluindo nos resultados uma aproximação da noção de "valor agregado"

Frequência	Frequência anual	Avalia cada curso trienalmente
Conteúdo	Apenas mede o desempenho dos alunos ao final do curso	Engloba várias dimensões em seu teste, de modo a cobrir a aprendizagem durante o curso e dá um peso maior às competências profissionais e à formação geral, com ênfase nos temas transversais;
Custos	Custo alto por ser aplicado em todos os alunos concluintes, todos os anos	Visa reduzir custos através da administração dos testes a uma amostra representativa
Divulgação	Divulgação dos resultados na grande imprensa	Divulga seus resultados de forma discreta, com pouco alarde da mídia.
Competências	Não identifica	Atribui um uso diagnóstico na medida em que se diz capaz de identificar as competências não desenvolvidas pelos alunos ao longo de 3 anos de escolarização superior
Aproveitamento	Fornecer informações para que as instituições possam agir no sentido do aperfeiçoamento dos cursos de graduação	Parte da premissa de que as instituições e cursos utilizarão seus resultados como ingrediente em um processo avaliativo institucional mais abrangente

Fonte: VERHINE, DANTAS e SOARES (2006)

O ENADE é aplicado aos alunos ingressantes e concluintes de um determinado curso – isso já o faz diferente do ENC. Tendo esse parâmetro, é possível verificar o Indicador de Diferença no Desempenho (IDD) e, assim, obter dois conceitos: o conceito ENADE e o conceito IDD, que seguem uma escala aritmética que vai de zero a cinco. A avaliação dos cursos é trienal, mas o exame é realizado todo ano em cursos diferentes.

A cada ano o MEC edita uma Portaria escolhendo os cursos a serem avaliados, geralmente adotando o critério de agrupamento pelas grandes áreas do conhecimento. Para efeitos do Exame o MEC considera aluno ingressante aqueles que tiverem cursado entre 7% e 22% da carga horária do curso. E, concluintes, aqueles que cursaram pelo menos 80% dessa carga horária (FERNANDES, 2010, p.17).

Durante o primeiro mandato do presidente Lula, o ENADE e o IDD refletiam um diagnóstico de aprendizado dos alunos e orientava novos caminhos no itinerário formativo das instituições de ensino superior sem maiores efeitos visíveis externamente. No entanto, após permanecer para um segundo mandato e tendo ainda Fernando Haddad como responsável pelo MEC, foram instituídos índices vinculados ao ENADE – o Conceito Preliminar

de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC) com claras implicações na regulação e supervisão das IES.

Na passagem do primeiro mandato para o segundo iniciou-se uma mudança que levou a alterar as características com relação ao SINAES. Foi promulgado um *Decreto Ponte* no qual foi acrescentada a função de supervisão do sistema, lembrando que a Lei do SINAES apontava até então duas funções: avaliação e regulação. Reprodução do Capítulo III, artigo 45 do Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006:

Art. 45. A Secretaria de Educação Superior, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e a Secretaria de Educação a Distância exercerão as atividades de supervisão relativas, respectivamente, aos cursos de graduação e seqüenciais, aos cursos superiores de tecnologia e aos cursos na modalidade de educação a distância.

§ 1º A Secretaria ou órgão de supervisão competente poderá, no exercício de sua atividade de supervisão, nos limites da lei, determinar a apresentação de documentos complementares ou a realização de auditoria.

§ 2º Os atos de supervisão do Poder Público buscarão resguardar os interesses dos envolvidos, bem como preservar as atividades em andamento (BRASIL, 2007).

Segundo Fernandes (2010, p. 29), a supervisão é o mecanismo usado pelo Poder Público para garantir os padrões estipulados oficialmente de controle e fiscalização, cuja “adequação é condição à manutenção de sua chancela oficial”. A supervisão pode até restringir liberdades e propriedades em favor do interesse coletivo; exerce, portanto, um poder de polícia. Assim, passou a interferir inclusive na abertura de cursos de direito e medicina que possuem suas próprias ordens.

O passo seguinte foi a utilização dos resultados do ENADE para selecionar instituições que teriam cursos supervisionados: as que obtiveram conceito menor que 3 no ENADE. Esses cursos receberam visitas *in loco* de comissões de especialistas criadas para tal fim. 89 instituições tiveram que explicar os resultados dos cursos de Direito no ENADE perante o Ministério. Dessas, 23 assinaram um protocolo de compromisso para resolver problemas. Outras 60 passaram por visita de comissão de especialistas (ROTHEN e BARREYRO, 2011, p.29).

Esse *Decreto Ponte*, na prática, significou a antecipação da nova regulamentação do SINAES, tratando primordialmente da organização da educação superior, assumindo a ideia defendida pela CEA em seu documento original (*Diretrizes para a Avaliação das Instituições de Educação Superior*), conforme o qual a regulação/ avaliação acontecia em três diferentes momentos: (1) etapas de autorização e credenciamento; (2) avaliação; (3) efeitos regulatórios da avaliação.

Em comparação à lei que institui o SINAES, o Decreto n. 5.773/06 traz como novidade que os atos de credenciamento/autorização e o reconhecimento dos cursos e instituições são de responsabilidade das Secretarias do MEC e do Conselho Nacional de Educação (art. 5 e 6) – aspectos que receberam prescrições no Decreto n. 3.860/01. O decreto repete que é de competência da CONAES coordenar e supervisionar o SINAES. Repete, também, que é de competência do INEP “elaborar os instrumentos de avaliação, conforme as diretrizes da CONAES”, e lhe atribui a competência de “elaborar os instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições e autorização de cursos, conforme as diretrizes das Secretarias e do CNE (art. 7)” (BARREYRO e ROTHEN, 2006, p.970).

Pelo decreto, as secretarias do MEC e o CNE seriam responsáveis pelas diretrizes para a elaboração de instrumentos de avaliação, e a CONAES ficaria responsável por estabelecer as diretrizes das avaliações das instituições de ensino e dos cursos. Fica exposta a intenção de separar a autoavaliação da avaliação externa, diminuindo dessa forma todo o peso dado à autoavaliação e deixando transparecer que a avaliação externa fará parte do processo de regulação e supervisão. Barreyro e Rothen se colocam a favor dessa resolução com uma ressalva:

Consideramos importante que a avaliação seja realizada por órgão distinto do regulador e supervisor pelas seguintes razões: a) como a avaliação exige processos complexos e que requerem o dispêndio de muito trabalho, é aconselhável que ela seja realizada por um órgão especializado; b) como a avaliação, a regulação e a supervisão moldam uma realidade, a divisão das atividades implica a diluição do poder em determinar os modelos de educação superior a serem adotados. Contudo, entendemos que, devido ao dispêndio de esforços e recursos, a avaliação promovida por agências estatais não pode ser considerada como um processo à parte da regulação, como pretendia a proposta inicial da CEA (BARREYRO e ROTHEN, 2006, p.971).

### 1.3.2.1 O surgimento dos índices

Com a reeleição do presidente Lula para mais quatro anos (2007-2010), nada mudou no comando do MEC. Fernando Haddad permaneceu no Ministério e seria de se prever que tudo continuaria evoluindo naturalmente na educação superior. Não foi o que ocorreu: a criação de dois índices por meio de portarias normativas veio para causar uma reviravolta no processo implantado. Essa mudança surgiu pela “impossibilidade logística de realizar todos os processos previstos no SINAES, em seu primeiro ciclo avaliativo”, como afirma Fernandes (2010). Criam-se, então, mecanismos paliativos para regularizar a situação.

E tal “*experimentação*” pode ser associada à impossibilidade de dar conta de todos os processos do SINAES nesse triênio (quase 33.000 processos), contexto em que os resultados do ENADE, aliados aos dois índices acima, têm permitido ao MEC dispensar as avaliações *in loco*, embora a Lei do SINAES, e seu Decreto Regulamentar, as indiquem como obrigatórias nos processos de cursos e institucionais (FERNANDES, 2010, p.27).

Os índices mencionados aparecem como novidades no campo regulatório, são o Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC), criados com base nas Portarias Normativas nº 40/2007, nº 4/2008 e nº 10/2009. Esses novos índices culminaram em uma classificação entre as IES divulgada não mais pela imprensa, como acontecia com o Provão, mas pelo próprio Ministério da Educação, trazendo dessa forma a volta dos *rankings*, tal qual acontecia na era do presidente Fernando Henrique Cardoso, criticado por criar uma disputa mercadológica entre as instituições de Ensino Superior pelos próprios idealizadores do ENADE.

Esses índices, distante de serem meras questões técnicas, mostram uma mudança na lógica e nas propostas estabelecidas durante a implantação do SINAES no primeiro governo do presidente Lula. O CPC e o IGC estão muito mais próximos de uma avaliação mercadológica do que daquela proposta

formativa; além disso, dão uma visibilidade maior nos veículos de mídia de forma simples e classificatória.

Além de Sobrinho, que participou da elaboração do SINAES, mas que depois tornou-se um dos seus críticos, Limana (2008) mostra sua decepção com o que ele chama de retrocesso:

É decepcionante constatar que, tão somente para *rankear* as instituições de ensino superior do nosso país, o sistema anterior, que o SINAES veio a substituir, era mais simples e eficiente. Poderíamos, sem muita criatividade, ter alterado o nome do antigo programa e, em vez de “provão”, poderíamos chamar o “novo” sistema de “enadão” e tudo estaria resolvido de modo muito mais simples, sem qualquer arrojado acadêmico. Vemos aqui, mais uma vez, a descontinuidade de uma política pública virtuosa. As conseqüências são sempre as mesmas: desperdício de recursos públicos escassos, já que para *rankear* instituições o antigo Provão era muito eficiente; frustração das expectativas da comunidade acadêmica envolvida nas instituições de ensino superior, e isto é possível deduzir das inúmeras manifestações dos principais intelectuais e pesquisadores da avaliação em todos os eventos dedicados ao tema; perda de um tempo precioso de todos os que se envolveram no processo avaliativo entre tantas conseqüências danosas que sempre se fazem sentir quando da descontinuidade da política (LIMANA, 2008, p.873).

O número de conceitos e indicadores adotados pelo MEC desde a criação do SINAES veio aumentando gradativamente. Na primeira edição, em 2004, foi divulgado apenas o conceito do ENADE que revelava o desempenho dos ingressantes e concluintes de cada curso. Em 2005 a edição foi acrescida do Índice de Diferença de Desempenho (IDD), que procurou resolver o problema de as instituições públicas terem conceitos mais altos por possuírem alunos ingressantes de nível mais elevado. Dessa forma, o IDD vem a ser o resultado da diferença existente entre a nota dos alunos concluintes e da nota dos alunos novatos do mesmo curso que é obtida na realização do exame.

Para sintetizar os resultados dos conceitos do ENADE e do IDD, foi aplicado em 2007 o Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e, em 2008, com a divulgação também do Índice Geral de Cursos (IGC), deu-se uma nova etapa nas avaliações em larga escala com o índice das instituições divulgado anualmente.

### 1.3.2.2 Conceito preliminar de curso

Criado pelo INEP, esse índice mostra previamente a situação dos cursos de graduação no país, buscando classificá-los por suas qualidades e excelências, designando valores que vão de 1 a 5. Segundo indica o Portal do MEC (2012), para corroborar ou alterar esses conceitos, comissões de avaliadores são designadas para fazer visitas *in loco* nas Instituições de Ensino Superior. Os valores obtidos pelos cursos são divulgados anualmente junto com os resultados do ENADE.

Os cursos que não atingirem a nota 3 são automaticamente incluídos na agenda de visita dos avaliadores no INEP, os que tiverem notas 3 ou maiores que 3 ficam com o CPC permanente ou podem pedir a visita dos avaliadores, buscando alterar esse conceito.

Segundo o INEP, a nota 5 representa cursos de excelência que devem servir de referência para os outros, enquanto que a nota 3 representa cursos que atendem aos critérios de qualidade para seu funcionamento, sendo esses conceitos referência para subsidiar o processo de regulação dos cursos.

O Conceito Preliminar de Curso foi o terceiro conceito derivado dos resultados do ENADE. Aplicado em 2007, divulgado em agosto de 2008, trouxe duas novidades em relação ao projeto passado. A primeira é que passaram a ser considerados os dados de titulação dos docentes e também o regime de trabalho, que serão somados às informações obtidas no ENADE e ao questionário socioeconômico. A segunda é que foram incorporadas a esse índice informações previstas no artigo 20 da portaria nº 2.051 de 2004, que estabelece, segundo Bittencourt (2010), uma série de variáveis na avaliação de cursos:

I – perfil do corpo docente; II – condições das instalações físicas; III – organização didático-pedagógica; IV – desempenho de estudantes no ENADE; V – informações do questionário socioeconômico; VI – dados atualizados do Censo da Educação Superior; VII – outros aspectos julgados pertinentes pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). De fato, o CPC passou a considerar todos os aspectos citados na sua composição. A própria definição encontrada em INEP (2009a) trata o CPC como um indicador que consubstancia diferentes variáveis que traduzem resultados da avaliação de desempenho de estudantes,

infraestrutura e instalações, recursos didático-pedagógicos e corpo docente (BITTENCOURT, 2010, p.149).

De forma dinâmica na edição do ENADE divulgada em setembro de 2009, com dados de 2008, o INEP promoveu alterações na composição, se comparados com a edição 2007/2008. Bittencourt (2010) publicou uma tabela mostrando claramente essas mudanças, que destinou um percentual maior na titulação dos professores, mudou o cômputo do CPC e a fórmula de cálculo:

**TABELA 1**

Alterações ocorridas entre o ENADE 2007 e o ENADE 2008

COMPONENTE	2007	2008
ENADE	40%	30%
IDD	30%	30%
Instalações e infraestrutura	3%	5%
Recursos Didáticos	8%	5%
Percentual de professores doutores	12%	20%
Percentual de professores mestres	0%	5%
Percentual de professores em regime de tempo parcial ou integral	7%	5%

*Fonte: Notas técnicas sobre o CPC (INEP, 2008).*

Essas alterações possibilitaram uma análise mais detalhada dos resultados, inclusive permitindo uma análise mais aprofundada e comparativa entre instituições federais e instituições privadas. Mas, segundo Bittencourt, essas mudanças não provocaram grandes alterações nos resultados do ENADE:

As mudanças na ponderação do CPC, promovidas pelo INEP de 2007 para 2008, tiveram como consequência uma pequena alteração nos resultados do Enade, o que sugere que os pesos adotados em 2008 não provocaram mudanças significativas de avaliação no quadro geral das IES. Tais mudanças ocasionaram alteração de conceito em pouco mais de 10% dos cursos, ocorrendo de maneira equilibrada nos dois sentidos: aumento e diminuição. Portanto, os resultados indicam que a modificação nos pesos não privilegiou de uma forma geral universidades federais ou privadas (BITTENCOURT, 2010, p.160).

De uma maneira geral, o CPC se forma por diferentes variáveis retiradas do ENADE, que incluem o IDD - Indicador de Diferença entre os Desempenhos – e o questionário socioeconômico aplicado aos alunos.

### 1.3.2.3 Índice Geral de Cursos

O Índice Geral de Cursos (IGC) é um conceito de transparência, pois revela aos estudantes o desempenho das instituições de ensino superior do país com base numa média ponderada das notas dos cursos de graduação e pós-graduação das IES. É divulgado anualmente, logo após a divulgação dos resultados do ENADE, e sintetiza num indicador comum a qualidades de todos os cursos de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado) de uma instituição.

O IGC é um índice que depende principalmente do Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e, numa importância menor, da média dos conceitos dos programas de pós-graduação de cada instituição de ensino superior. Este índice é o quarto conceito expresso na Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, e busca expressar a qualidade de todos os cursos de graduação, mestrado e doutorado de uma IES. Segundo o INEP, apresenta a seguinte composição, conforme Brasil (2008): ENADE (40%), IDD (30%), Instalações e infraestrutura (3%), Recursos didáticos (8%), Percentual de doutores (12%), Percentual de professores com tempo integral (7%). Os quatro primeiros itens totalizam 81% e decorrem do desempenho dos alunos (ENADE e IDD) ou de avaliações por eles realizadas no questionário sócioeconômico sobre instalações, infraestrutura e recursos didáticos. O restante da composição do IGC, 19% relativos aos percentuais de doutores e de professores com tempo integral, provêm de avaliação baseada em informações disponibilizadas diretamente pela IES.

O cálculo do IGC é definido pela Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 2010 por ter saído, no DOU nº 239, de 13-12-2007, Seção 1, págs. 39 a 43, com incorreção no original, que está no § 2º do Art. 33-B:

§ 2º O IGC será calculado anualmente, considerando:

I - a média dos últimos CPCs disponíveis dos cursos avaliados da instituição no ano do cálculo e nos dois anteriores, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados;

II - a média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* atribuídos pela CAPES na última avaliação trienal disponível, convertida para escala compatível e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes;  
 III - a distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação *stricto sensu*, excluindo as informações do inciso II para as instituições que não oferecerem pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 2008, p. 20).

A repercussão desse índice por toda a mídia nacional transformou o IGC num instrumento de propaganda para as instituições de ensino, que viram nele um grande aliado para a promoção das instituições bem ranqueadas (FIAMINI; CALDERÓN, 2012). Com a divulgação do IGC, volta-se aos tempos do ENC, principalmente na forma como a imprensa divulgava os resultados, conforme pode-se constatar em algumas manchetes: “Mesmo com a reitoria em crise, Unifesp é apontada como melhor universidade do país” (Folha de São Paulo, 2008a), “Unesp tem o melhor desempenho entre estaduais em *ranking* do MEC” (Folha de São Paulo, 2008b), “Melhores instituições de ensino superior são privadas, diz MEC” (O Estado de S.Paulo, 2008a) “Unifesp é a melhor universidade do país, aponta MEC” (O Estado de S.Paulo, 2008b), “Avaliações do MEC podem ajudar na hora de optar pela faculdade” (Folha de São Paulo, 2009), “Santa Cruz oferece cursos bem avaliados” (Folha de São Paulo, 2010a), “Cursos tradicionais da federal de Goiás são bem avaliados” (Folha de São Paulo, 2010b).

Essa prática teve avaliação negativa entre segmentos da comunidade acadêmica que condenaram essa visibilidade publicitária, que expôs o conceito como se ele fosse um instrumento de mensuração da qualidade de cada curso (BARREYRO, 2008; 2011; SOBRINHO, 2008; ROTHEN, 2011).

A criação dos conceitos tem conseqüências tanto na implantação do SINAES, como na regulação. Os cursos que obtiverem conceito preliminar igual ou superior a 3 “não precisam cumprir com a avaliação *in loco*”. Segundo informação do Portal MEC (2008b), com a utilização do CPC, de 3 mil visitas previstas por ano apenas seriam realizadas 1800. Com a medida, o Ministério parece visar diminuir o número de cursos a receberem avaliação externa *in loco* e, assim, aligeirar o processo de reconhecimento de cursos, perdendo espaço a avaliação formativa e o rigor regulatório. Assim, em vez da melhoria da qualidade, o foco passa a ser apenas, nas palavras do ex-presidente do INEP, “a identificação de cursos que não atendem a um nível mínimo de qualidade” (Fernandes et. al., 2009, p. 5). O que é necessário,

mas não suficiente na concepção do SINAES. Diante da herança regulatória do governo FHC, que se faz presente como um eterno retorno, o SINAES perde sua face avaliadora. A auto-avaliação, instrumento da avaliação institucional conduzido pelas Comissões Próprias de Avaliação das IES, constituídas pelo SINAES, perde peso nesta nova configuração. Quanto a avaliação de cursos: perdem-se as visitas *in loco* e a *peer review*, metodologia internacionalmente aceita nos sistemas de avaliação e acreditação, ao serem restritas aos cursos sob supervisão. Assim, a avaliação formativa e “des-induzida”, ao privilegiar os resultados do ENADE sobre os outros. Tantas são as semelhanças entre as duas práticas que Leite (2008) ironiza: atualmente se tem o “ENADÃO”, uma mistura do ENADE com o “Provão” (ROTHEM e BARREYRO, 2011, p. 31-32).

## **1.4 O ENADE NO GOVERNO DILMA ROUSSEFF**

Assumiu a presidência do país em 2011 uma mulher, Dilma Rousseff , sucessora do presidente Luis Inácio Lula da Silva e do mesmo partido político deste, dando continuidade a linha de governo assumida pelo presidente anterior. O MEC continuou sendo comandado pelo ministro Fernando Haddad, que assumiu o ministério da Educação em 29 de julho de 2005 permanecendo até 23 de janeiro de 2012, quando assumiu Aloizio Mercadante, que é o ministro em exercício.

Do começo do governo Dilma até então o MEC não mudou drasticamente o SINAES, mas o ENADE passou por algumas correções de percurso, acenando para a retomada de alguns princípios que sustentavam o Exame Nacional de Cursos, que precedeu ao ENADE.

### **1.4.1 As novas regras do ENADE**

As mudanças no ENADE começaram mesmo antes da troca de governo. Em 2009 o exame nacional de larga escala passou a ser universal e não mais amostral, ou seja, todos os alunos ingressantes e concluintes dos cursos de graduação que fizeram parte da área avaliada neste ano fizeram a prova. Essa mudança, que faz o ENADE se voltar aos moldes do ENC, exame que tinha um caráter censitário, foi anunciada pelo presidente do Inep, Reynaldo Fernandes. Para ele, “o Enade sempre foi um exame seguro, metodologicamente. Ao torná-lo universal, estamos atendendo aos pedidos das instituições e investindo na credibilidade do instrumento” (BRASIL, 2012B).

Para o INEP, o caráter censitário aumenta o custo do exame, mas diminui o trabalho do instituto, já que não é mais necessário montar amostras, que avaliavam entre 60% e 65% do total de ingressantes e concluintes dos cursos que eram selecionados para fazer a avaliação.

Em 2011, o Ministério da Educação fez uma nova mudança no ENADE. Conforme estabeleceu a Portaria Normativa n. 8, todos os ingressantes foram dispensados da prova, sendo obrigatória, no entanto, sua inscrição para o exame, para efeito cadastral. Segundo o Inep (BRASIL, 2012B), a medida foi importante para diminuir os custos da aplicação da prova. Entretanto, sua adoção elimina o diferencial do ENADE com relação ao exame anterior, o ENC, pois uma das bandeiras levantadas pelo SINAES era o caráter de valor agregado que havia no novo exame, conseguindo medir crescimento educacional por meio da avaliação do desempenho do aluno na entrada e na saída do curso. Segundo o Ministério da Educação, esse valor não será perdido, pois a comparação será feita com base na nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Essa mudança suscita dúvidas que o INEP ainda não foi capaz de responder: é apropriado substituir no cálculo do valor agregado a prova do ENADE pela métrica do ENEM? Como garantir coerência numa nova metodologia que mede tipos de conhecimento diferentes? Como considerar as notas das quatro áreas do ENEM, com as áreas específicas avaliadas no ENADE?

#### **1.4.2 Secretarias de Regulação**

Em maio de 2011, em busca de uma melhor eficiência na gestão pública e regulação do sistema de ensino, o MEC passou a contar com duas novas secretarias: Regulação e Supervisão da Educação Superior e Articulação com os Sistemas de Ensino.

A responsabilidade da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior é o cumprimento da legislação educacional no âmbito da educação superior, assim como a implementação das políticas de regulação e supervisão da educação superior presencial e a distância e da educação profissional.

A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres) é a unidade do Ministério da Educação responsável pela regulação e supervisão de instituições públicas e privadas de ensino superior e cursos superiores de graduação do tipo bacharelado, licenciatura e tecnológico, na modalidade presencial ou a distância. A Secretaria deve zelar para que a legislação educacional seja cumprida, e suas ações buscam induzir a elevação da qualidade do ensino por meio do estabelecimento de diretrizes para a expansão dos cursos e instituições, da conformidade às diretrizes curriculares nacionais e de parâmetros de qualidade de cursos e instituições (BRASIL, 2011A).

Com o intuito de estimular a cooperação entre os três governos da Federação (governos federal, estadual e municipal), o MEC criou a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Seu objetivo consiste em promover a criação e desenvolvimento de um sistema nacional de educação nas seguintes áreas: cooperação e planos de educação, articulação dos sistemas de ensino e valorização dos profissionais da educação.

A Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – SASE, criada pelo decreto nº. 7.480, de 16 de maio de 2011, tem atribuições específicas para apoiar o desenvolvimento de ações para a criação de um sistema nacional de educação, aprofundando o regime de cooperação entre os entes federados; assistir e apoiar o Distrito Federal, os Estados e Municípios na elaboração, adequação, acompanhamento e avaliação democrática de seus Planos de Educação em consonância com o estabelecido no PNE, bem como no aperfeiçoamento dos processos de gestão na área educacional; promover a valorização dos profissionais da Educação, apoiando e estimulando a formação inicial e continuada, a estruturação da carreira e da remuneração e as relações democráticas de trabalho (BRASIL, 2011B).

Dessa forma, o governo Dilma leva em consideração a coordenação, orientação e elaboração de políticas e diretrizes para a gestão pública, no sentido amplo, e de uma maior regulação, supervisão e articulação do sistema nacional de educação, num sentido bem específico, desenvolvendo políticas para fortalecer e tentar otimizar a capacidade gerencial do governo, com explícito foco direcionado para a avaliação e para a regulação, ou seja, empreende uma reforma dos instrumentos de avaliação, objetivando sua funcionalidade às políticas de supervisão e regulação do sistema.

### 1.4.3 As novas diretrizes gerenciais

A preocupação com a gestão pública em termos da sua modernização, temática fundamental do governo FHC que sustentou a chamada reforma do Estado, foi retomada no final do segundo mandato do governo Lula. Em maio de 2008, o Conselho Nacional de Secretários de Estados da Administração (CONSAD) e o Ministério do Planejamento registraram num documento que chamaram de “Carta de Brasília” as principais preocupações e diretrizes de deveriam orientar as ações para a formação de um pacto entre o governo e o setor privado para melhorar a gestão pública. Esse documento foi pensando, levando-se em conta que:

- a) Que o Estado Brasileiro precisa cumprir sua função precípua de desenvolver políticas públicas direcionadas para a garantia da igualdade de oportunidades, dos direitos básicos de cidadania e do desenvolvimento sustentado, produzindo resultados eficientes e efetivos para a sociedade.
- b) Que para dar conta das demandas da sociedade no contexto atual é necessário repensar a forma de organização e funcionamento do Estado.
- c) Que diante das restrições de recursos públicos, de um lado, e do aumento das demandas sociais, de outro, fica clara a necessidade de se trabalhar de forma coordenada no âmbito dos Governos, em bases integradas e cooperativas, para obter maior sinergia entre as ações, com maior eficiência e efetividade das políticas públicas.
- d) Que o arcabouço legal e institucional da administração pública é, e maneira geral, muito pesado e calcado em valores e práticas que, muitos casos, estão ultrapassados.
- e) Que a necessidade de se alcançar melhores resultados para a sociedade com maior qualidade do gasto público, ou seja, com a otimização da aplicação dos recursos disponíveis é consenso entre governo e sociedade.
- f) Que é necessário que os governos atuem preventivamente, antecipando-se a problemas.
- g) Que é urgente a inclusão do tema melhoria da gestão pública na agenda política dos Governos.
- h) Que é fundamental orientar a atuação do Estado para resultados e com foco no cidadão (BRASIL, 2008).

O que estava em questão era a estruturação de um pacto para repensar, organizar e melhorar a administração pública. Como se pode observar, a Carta de Brasília significava a retomada do debate das questões referentes ao funcionamento do Estado. A leitura desse documento aponta à retomada de discussões que sustentaram toda a reforma gerencial realizada por FHC, tendo Luiz Carlos Bresser Pereira na direção do, então vigente, Ministério da

Administração e Reforma do Estado (MARE). Nesta ótica, as drásticas mudanças do ENADE ocorridas no final do mandato Lula e ao longo do governo Rousseff podem ser emolduradas pelas novas diretrizes gerenciais, retomadas explicitamente na Carta de Brasília, situando o ENADE como par do antigo Provão, tendo sentido na medida em que seriam ações a permitirem a “atuação do Estado para resultados e com foco no cidadão” (BRASIL, 2009). No intuito de complementar a compreensão das mudanças ocorridas no ENADE, resgatam-se três dos oito tópicos que a Carta de Brasília aponta como agenda estratégica:

**2. Modelos de gestão** – simplificar os processos de trabalho, diminuindo o excesso de regras e controles; orientar a atuação do Estado para resultados e rever os mecanismos e instrumentos destinados a avaliar o desempenho institucional e a incentivar a boa gestão.

**4. Mecanismos de coordenação e integração** – desenvolver e implementar mecanismos que propiciem e facilitem a coordenação das ações intra e entre governos, de forma a diminuir as duplicidades e sobreposições e possibilitar a articulação de esforços e o uso coordenado de recursos com vistas ao alcance dos resultados desejados.

**6. Marco legal** – rever o marco legal de forma a propiciar as condições estruturais necessárias e adequadas para a implementação de mudanças de paradigmas, com maior flexibilidade gerencial, em direção à excelência em gestão pública. Neste contexto, merecem destaque: alteração da lei de licitações; revisão das formas jurídico-institucionais vigentes; regulamentação do direito de greve no serviço público; regulamentação da relação de parceria do Estado com a sociedade civil; regulamentação da contratualização de desempenho institucional; diretrizes de gestão participativa para as estruturas colegiadas da Administração Pública Federal; e modernização da regulamentação que trata das transferências de recursos da União mediante convênios e contratos de repasse (BRASIL, 2009).

À maneira de síntese, pode-se dizer, que as orientações do modelo de gestão sinalizam para a pulverização dos empecilhos existentes à retomada da avaliação por resultados, voltada para a melhoria do desempenho institucional, assumidas nos tempos do ENC. As orientações sobre os mecanismos de coordenação e integração sinalizam para a coesão e articulação de instâncias voltadas para a avaliação, para a regulação e, finalmente, para as orientações do marco legal, que fundamentariam toda a reestruturação do SINAES.

## 1.5 CONSIDERAÇÕES

Não era para ser, mas o ENADE transformou-se no índice maior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), um caso típico em que a parte supera o todo. O sistema acaba sendo reduzido ao exame, como comprovam Ristoff e Giolo:

O Sinaes, como um todo, é quase desconhecido pela imprensa e até mesmo pelos próprios alunos que, em sua maioria, ainda pensam que a avaliação da educação superior se resume ao Enade. O Enade, pela grande quantidade de pessoas que mobiliza, em um mesmo momento, sempre se torna um evento nacional, tanto na realização quanto na divulgação dos resultados. É difícil fugir disso (RISTOFF e GIOLO, 2006, p. 211).

O SINAES abrange outras dimensões que vieram se intensificando com o decorrer do tempo. Inclui a valorização do ensino, da pesquisa e da extensão percebidas por meio de uma autoavaliação realizada pela própria instituição, que precisou criar uma comissão para isso, uma avaliação externa e uma avaliação específica para os cursos, realizada por uma comissão de especialistas do MEC. Mas é fato que os meios de comunicação acabaram publicando, e ainda o fazem, muitas linhas dedicadas ao ENADE e, comparativamente, numa proporção bem menor sobre o SINAES.

Parece haver uma unanimidade com relação à realização de avaliações em larga escala no país. As críticas não estão em suas realizações – todos os autores aqui citados veem esse tipo de exame como essencial para a evolução da educação superior brasileira. Percebe-se que as críticas estão contidas no formato e no método da aplicação dos exames e, principalmente, em relação ao modo da divulgação dos resultados.

Em um cenário de intensa concorrência e estagnação no ingresso de novos alunos no ensino superior, o desempenho em avaliações em larga escala passa a ser fundamental para a continuidade de instituições de ensino superior. Especialmente para universidades cujo comprometimento com pesquisa, extensão e atividades de pós-graduação *stricto sensu* é muito maior do que o de uma faculdade ou centro universitário. Portanto, é imprescindível que a definição dos pesos que compõem o principal conceito avaliativo atribuído por um órgão oficial do governo federal seja discutida no ambiente acadêmico (BITTENCOURT, 2010, p. 165).

A comparação entre o Provão de Fernando Henrique Cardoso e o ENADE de Luiz Inácio Lula da Silva acaba sendo inevitável, com defensores de ambos os lados: para alguns, o ENADE não passa de uma imitação do Exame Nacional de Cursos, que tem o mérito de ser o primeiro instrumento de medição da educação superior no país. Para esses, o ENADE, surgido de uma proposta que se pretendia inovadora dentro do SINAES, acabou se transformando num Provão com nome diferente, afinal, até o ranqueamento de instituições, tão criticado, acabou voltando aos meios de comunicação.

Os *rankings*, que já eram amplamente discutidos na época do Provão, voltam ao polêmico centro das atenções com a divulgação do ENADE e dos índices. Argumentos como a economia de mercado e a transparência das instituições de ensino para pais e alunos buscam estimular uma melhoria no nível das instituições e seus cursos. Isso chega a ser frustrante para alguns teóricos:

A invenção de índices – que de tão complexos exigem “notas técnicas” do Ministério da Educação – que em nada se aproxima dos princípios originais do SINAES, só serve para dar um verniz de cientificidade a um *imbróglio* que, em absoluto, nada significa em termos de avaliação da educação superior, a não ser o de confundir a sociedade brasileira com falsos *rankings* de excelência de instituições de ensino superior e de frustrar as expectativas da comunidade acadêmica com uma nova cultura avaliativa que aos poucos ia sendo formada (LIMANA, 2008, p. 872).

É assim também que pensa Barreyro, como numa volta ao passado, enfatizando que existe, de fato, muita visibilidade publicitária e da simplificação das avaliações:

Ao que parece, o súbito aparecimento do CPC e do IGC não mostra apenas questões técnicas, mas parece responder a lógicas e propostas diferentes da estabelecida no primeiro governo Lula, quando da proposta e aprovação do SINAES. Embora alguns estudos sobre o SINAES mostrem a evidência de um modelo de avaliação em transformação e não definitivo, o novo índice e seus conceitos preliminares parecem levar-nos novamente ao tempo dos *rankings*, das avaliações mercadológicas e simplificações midiáticas, mais próximos de uma visibilidade publicitária do que da *verdade* da avaliação da qualidade (BARREYRO, 2008, p. 867).

Segundo Brito, o problema está em visões diferentes de um mesmo processo: o que o governo espera do processo de avaliação em larga escala está muito distante da mesma expectativa de um professor.

O significado e uso da avaliação para o elaborador de políticas públicas é extremamente distante do significado que tem para o professor. A visão do elaborador de políticas públicas é uma visão diferente da do professor que conhece, pelo menos de forma razoável, a escola e a comunidade onde atua. O uso que este faz dos resultados da avaliação (que é compartilhada com os diferentes poderes governamentais) é muito mais para estabelecer *ranking* que compreender os processos envolvidos. Além disso, na maioria das vezes os indicadores são usados para a alocação de recursos e para tornar pública uma imagem da instituição (BRITO, 2008, p. 850).

Apesar dessas abordagens críticas que focaram as mudanças políticas da educação superior, outros visualizaram aspectos positivos, ressaltando as contribuições concretas do ranqueamento no que tange ao fortalecimento do mercado educacional.

Passados quatro mandatos e dois governos, apesar de satanizados pela grande maioria pela intelectualidade, os *rankings* emergem como uma ave fênix que ressurgue das cinzas. Com a retomada dos *rankings* como indutor da qualidade, por meio do estímulo da concorrência, bem como com a tentativa da retomada da criação de uma cultura do ranqueamento e de transparência de informações para o cliente consumidor, que atualmente beira a 70% do total das matrículas no Ensino Superior, criam-se as condições para o fortalecimento do mercado educacional, na medida em que o consumidor poderá ter elementos referências sobre os diversos cursos ofertados, seja por universidades públicas ou privadas, fato que auxiliará no momento da escolha. Assim, o Brasil se adequa às tendências do mundo globalizado, como é o caso da União Européia, por meio da implantação da Declaração de Bolonha, cenário no qual, como afirmam Lima, Azevedo e Catani (2008), está em curso a implantação de um mercado competitivo de Educação Superior, por meio da criação de regras de competição e de critérios de avaliação da sua qualidade, visando a prestar informações aos “consumidores” (CALDERÓN, POLTRONIERI E BORGES, 2011).

Isso aponta para o fortalecimento de uma visão que privilegia a relação contratual e mercantil entre instituições educacionais e clientes ou usuários, um dos traços característicos do espírito dominante dessa época.

## CAPÍTULO 2

### EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES:

Mapeamento e tendências da produção científica brasileira (2004 a 2010)

#### 2.1 INTRODUÇÃO

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes teve seu surgimento datado em abril de 2004, por meio da Lei 10.861 (BRASIL, 2004), quando foi aprovado o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, do qual o ENADE é parte integrante.

Segundo a legislação (BRASIL, 2007), cabe ao ENADE aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos respectivos cursos de graduação, que deverão garantir, por sua vez, o desenvolvimento das habilidades e competências adquiridas em sua formação.

Como foi mencionado no primeiro capítulo, o ENADE é aplicado anualmente, porém de maneira escalonada, de forma que cada curso é chamado para o exame a cada três anos. Até as mudanças de 2009, eram avaliados os alunos que cursavam o primeiro ano e também os alunos concluintes, desde que tenham cumprido mais de 80% da carga horária mínima do curso. Desde a sua criação até a data do levantamento feito neste capítulo, foram realizados oito exames nacionais, seguindo uma lógica avaliativa pelas áreas do conhecimento: primeiro os cursos de saúde, ciências agrárias e áreas afins; segundo as ciências exatas, licenciaturas e áreas afins; terceiro as ciências sociais aplicadas, ciências humanas e áreas afins. De acordo com o Inep (2012), as áreas do conhecimento avaliadas até agora foram:

**Em 2004:** Agronomia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Zootecnia. **Em 2005:** Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Sociais, Computação, Engenharia (em oito grupos), Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química. **Em 2006:** Administração, Arquivologia, Biblioteconomia, Biomedicina, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Design, Direito, Formação de Professores (Normal Superior), Música, Psicologia, Secretariado Executivo, Teatro e Turismo. **Em 2007:** Agronomia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem,

Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Tecnologia em Agroindústria, Tecnologia em Radiologia, Terapia Ocupacional e Zootecnia. **Em 2008:** Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Sociais, Computação, Engenharia, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química, e os Cursos Superiores de Tecnologia em Construção de Edifícios, Alimentos, Automação Industrial, Gestão da Produção Industrial, Manutenção Industrial, Processos Químicos, Fabricação Mecânica, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Redes de Computadores e Saneamento Ambiental. **Em 2009:** Administração, Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Design, Direito, Estatística, Música, Psicologia, Relações Internacionais, Secretariado Executivo, Teatro e Turismo; e os Cursos Superiores de Tecnologia em: Design de Moda, Gastronomia, Gestão de Recursos Humanos, Gestão de Turismo, Gestão Financeira, Marketing e Processos Gerenciais. **Em 2010:** Agronomia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Zootecnia; e os cursos que conferem diploma de tecnólogo em Agroindústria, Agronegócios, Gestão Hospitalar, Gestão Ambiental e Radiologia. **Em 2011:** Arquitetura e Urbanismo, Engenharia, Biologia, Ciências Sociais, Computação, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Química, Pedagogia, Educação Física, Artes Visuais e Música e tecnólogo em Alimentos, Construção de Edifícios, Automação Industrial, Gestão da Produção Industrial, Manutenção Industrial, Processos Químicos, Fabricação Mecânica, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Redes de Computadores e Saneamento Ambiental (BRASIL, 2012).

Em 2008 o ENADE passou a ser referência para a constituição do IGC, que é um indicador de qualidade das instituições de educação superior, construído com base na média ponderada das notas dos cursos de graduação, mestrado e doutorado. O IGC é divulgado anualmente pelo Inep logo após a divulgação dos resultados do ENADE.

O presente capítulo apresenta um mapeamento da produção científica brasileira, identificando as teses de doutorado e as dissertações de mestrado defendidas no Brasil a respeito do ENADE. Inicialmente, foi traçada a cronologia da produção científica, identificando as áreas de conhecimento em que os estudos estão inseridos, a seguir, foram identificadas as áreas do conhecimento dos trabalhos, bem como as áreas de concentração de cada tese ou dissertação; depois, os autores, suas formações acadêmicas e também suas titulações. Segue-se uma análise por regiões do país, onde a produção

científica está geograficamente concentrada, a natureza jurídica das instituições de origem e a relação de cada orientador com a universidade e com o trabalho orientado. Por fim, as teses e seus autores foram agrupados por eixos temáticos, analisados pela incidência de assuntos correlatos encontrados nos títulos e resumos.

Para esse capítulo, foi feita uma pesquisa essencialmente de cunho bibliográfica, do tipo Estado da Arte. Este tipo de pesquisa abrange referenciais tornados públicos em relação ao tema de estudo, o que permite captar um amplo montante de informações que possibilitam a utilização de dados, muitas vezes dispersos em um determinado número de publicações (FERREIRA, 2002), auxiliando na posterior análise do quadro conceitual que envolve o tema proposto.

Pesquisas do tipo Estado da Arte justificam-se por fazer um balanço da área do conhecimento escolhida pelo pesquisador com a finalidade de diagnosticar temas de relevância, assuntos emergentes, indicar os tipos de pesquisas usadas, organizar as informações e localizar lacunas ou a presença de “silêncios”. Também ajudam na percepção da evolução das pesquisas.

Esses estudos são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p 41).

Não se restringe, portanto, apenas a identificar e inventariar a produção científica de um determinado espaço de tempo, mas analisar, categorizar e também revelar diferentes enfoques e facetas. Quanto à relevância, Teixeira (2006) ressalta ainda os bancos de dados que são criados, “um subproduto desse tipo de pesquisa”, servindo de fontes de informação acadêmicas para a necessária atualização de futuros pesquisadores.

Para o levantamento dos conteúdos foram analisados os títulos e resumos das teses e dissertações. Entende-se o resumo, aqui, como um gênero discursivo institucionalizado no ambiente acadêmico, com estrutura de informações e intenções fundamentais referentes aos trabalhos no qual estão inseridos. Cabe ainda destacar que os resumos das pesquisas não formam um

instrumento único e definitivo nos levantamentos e análises. Sempre que necessário, até pela relevância dos trabalhos sobre o ENADE, foram feitas buscas nas introduções, conclusões ou até leituras integrais dos trabalhos selecionados.

Desta forma, devem-se registrar os cuidados tomados em relação às limitações existentes no que diz respeito à realização deste tipo de pesquisa bibliográfica que, conforme Calderón e Ferreira, entre outras limitações, podem ser citadas:

Títulos que não refletem necessariamente o conteúdo do texto, o caráter extremamente abrangente e genérico da grande maioria das palavras-chave utilizadas, a subjetividade existente no enquadramento dos textos e na definição das palavras-chave, além dos problemas de forma existentes em muitos resumos. (CALDERÓN e FERREIRA, 2011, p.325).

## 2.2 NÚMERO DE TESES E A LINHA DO TEMPO

No intuito de identificar o número de dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas no Brasil, foram feitas buscas em dois bancos de dados nacionais, a saber: o Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)<sup>5</sup> e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>6</sup>.

O processo de procura das teses e dissertações foi realizado seguindo os passos disponibilizados pelos bancos de dados *online*, que possuem um eficiente e detalhado “motor” de busca.

Foram utilizadas duas palavras chaves nessas buscas – ENADE e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes –, as quais foram cruzadas com outras palavras: Avaliação em Larga Escala, Avaliação Educacional, SINAES. Como resultado dessa pesquisa, foram encontrados e separados 62 estudos, em nível de mestrado, mestrado profissionalizante ou doutorado.

---

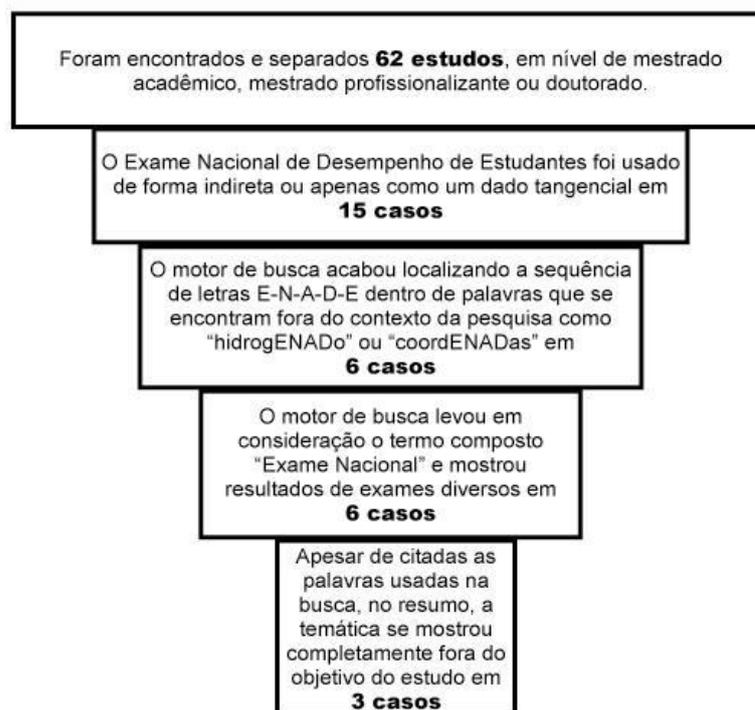
<sup>5</sup> Ver [www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses](http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses)

<sup>6</sup> A BDTD faz parte do programa da Biblioteca Digital Brasileira, com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (Finep), possui um comitê técnico-consultivo (CTC) constituído por representantes do Ibict, CNPq, MEC (Capes e Sesu), Finep e das três universidades: USP, PUC-Rio e UFSC). Ver <http://bdttd.ibict.br/pt/inicio.html>

Ressalte-se que, no processo de seleção das teses e dissertações que compõem essa pesquisa, optou-se pela escolha de estudos que abordassem de forma específica e não tangencial a questão do ENADE<sup>7</sup>. Após a leitura dos títulos e resumos das referidas obras, foram descartados 30 artigos pelos motivos elencados a seguir:

### QUADRO 3

Motivos para redução do número de teses e dissertações a serem utilizados



<sup>7</sup> Como exemplo, podemos mencionar os seguintes estudos que acabaram sendo descartados da pesquisa: Políticas Pública para o acesso e permanência no ensino superior (BARRETO, 2009); Financiamento do ensino superior: um estudo sobre os recursos do tesouro destinado às IFES e o caso da Unirio (ARAÚJO, 2009); A formação acadêmico-profissional para inclusão social nos cursos superiores de turismo: dos aspectos socioeconômicos à discussão curricular (CARNEIRO, 2008); Do currículo aos exames nacionais: uma análise da aderência do currículo do Curso de Ciências Contábeis da UFSC às diretrizes curriculares nacionais, ao ENADE e ao Exame de Suficiência do CFC (Schmitz, 2008); A trajetória do Ensino de Inglês como língua estrangeira no Brasil: considerações sobre metodologias, legislação e formação de professores (CHINA, 2008); A problematização como método de ensino para aprendizagens significativas na matemática: um estudo de caso em Cursos de Administração (ZIMMER, 2010); Construindo uma carreira em Administração: perspectivas e estratégias de jovens universitários do Rio de Janeiro (OLIVEIRA, 2009); Qualidade de ensino superior no curso de administração: a avaliação dos egressos (STADTLÖBER, 2010); Percepções sobre os atributos de qualidade da Associação Educacional do Vale do Itajaí Mirim a partir da integração dos modelos SERVQUAL e KANO (FIGUEIREDO, 2005); Expectativas em relação ao mercado de trabalho: pesquisa com estudantes de cursos de Ciências Contábeis no município de São Paulo (IKEDA, 2008).

Descartadas essas teses e dissertações, restaram 32 que serviram de base para realizar o presente estudo, as mesmas que abordam explicitamente o ENADE.

No primeiro gráfico, pode-se identificar um aspecto que, nesse trabalho, foi denominado de linha do tempo da produção científica, ou seja, a distribuição dos estudos a partir do ano em que foram defendidos. Foram computadas teses e dissertações a partir do ano de 2004, que foi o ano da criação do ENADE.

#### GRÁFICO 1

Quantidade por ano de defesa das teses e/ou dissertações produzidas sobre o ENADE



Convém destacar que não se encontrou nenhuma tese e dissertação defendida nos primeiros dois anos depois da criação do ENADE, visto que os primeiros dados das provas só foram divulgados em 2005 e, só então, foi possível realizar algum tipo de estudo.

O Gráfico 1 permite visualizar que em 2006 foi defendido um estudo abordando essa temática; essa quantidade aumenta muito em 2007, ano em que foram defendidos seis estudos; em 2008 constata-se a defesa de ainda mais teses/ dissertações do que no ano anterior, sendo produzidos nove estudos. O auge da produção de estudos sobre o ENADE deu-se em 2009, ano em que foram defendidos doze trabalhos. Já em 2010, que marca o ano final do governo Lula, o número cai para quatro produções.

Assim, podemos eleger 2008 e 2009 como os anos em que esse instrumento de avaliação em larga escala mais movimentou a comunidade acadêmica, colocando o ENADE na pauta dos pesquisadores, que se debruçaram sobre a temática da avaliação na educação superior em larga escala.

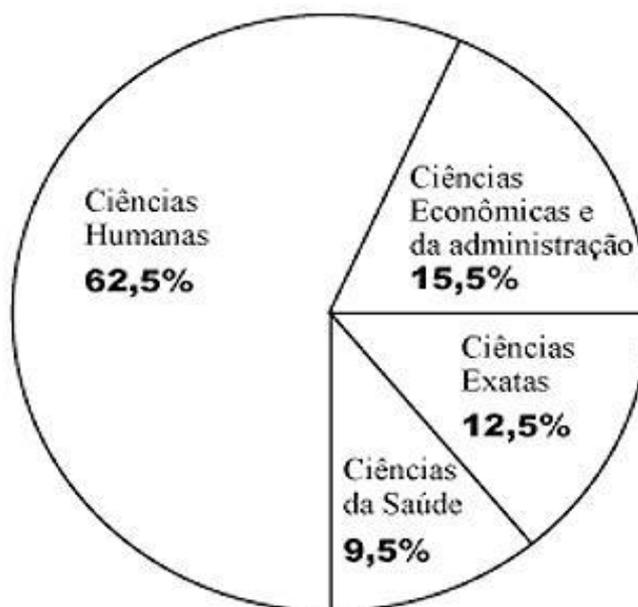
### 2.3 ÁREAS DE CONHECIMENTO

Diante das 32 teses e dissertações coletadas para essa pesquisa, foi possível identificar cada uma delas pela área do conhecimento na qual estão inseridas, ou seja, saber em quais cursos, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, foram produzidos tais estudos. O Gráfico 2 permite constatar a predominância de estudos em pós-graduação na área das ciências humanas, com 62,5%.

#### GRÁFICO 2

Áreas do conhecimento das teses e/ou dissertações defendidas no Brasil em Programas de Pós-Graduação sobre o ENADE entre 2004 e 2010.

#### Áreas do conhecimento das teses/dissertações



Total: 32 teses/dissertações

Observa-se também que dos 37,5% restantes, a maior parte das teses e dissertações está concentrada nas Ciências Econômicas e da Administração, com 15,5%, seguidas por estudos nas Ciências Exatas, com 12,5%. A área das Ciências da Saúde é a que possui menos trabalhos defendidos, 9,5%, concentrados no curso de Psicologia, como pode ser constatado na Gráfico 2.

A pesquisa revela que a avaliação da educação superior é uma temática essencialmente multidisciplinar, ou seja, abordada por diversas áreas do conhecimento. Pode-se comprovar isso analisando a Tabela 2, que indica que o estudo do ENADE não é uma exclusividade da área da Educação, apesar desta concentrar a produção da maioria dos estudos selecionados.

**TABELA 2**

Teses e dissertações defendidas no Brasil em Programas de Pós-Graduação sobre o ENADE, entre 2004 e 2010, distribuídas por áreas de concentração.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
<b>Ciências Humanas</b>		
Educação	18	56,2%
Linguística	1	3,1%
Educação Física	1	3,1%
<b>Ciências Econômicas e Administrativas</b>		
Administração de Empresas	2	6,2%
Contabilidade / Ciências Contábeis	2	6,2%
Políticas Públicas e gestão da educação superior	1	3,1%
<b>Ciência Exatas</b>		
Engenharia Elétrica	2	6,2%
Ciências Exatas / Matemática	1	3,1%
Ensino de Ciências e Matemática	1	3,1%
<b>Ciências da Saúde</b>		
Psicologia	3	9,5%
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100%</b>

Na área das Ciências Humanas, que totaliza 62,5%, enquadram-se estudos realizados nos Programas de Pós-Graduação em Educação com 56,2%, Linguística e Educação Física, com 3,1% cada.

Estudos realizados na grande área das Ciências Econômicas e da Administração totalizam 15,5%, englobando estudos produzidos nos programas de pós-graduação em Administração de Empresas, com 6,2%, e Contabilidade, com 6,2%, além da área de Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, com 3,1%. As Ciências Exatas somam 12,4 %, sendo que, a Engenharia Elétrica fica com 6,2% e a Matemática e o Ensino de Ciências e Matemática com 3,1%, cada. Por último, percebe-se que nas Ciências da Saúde o ENADE

tornou-se foco de estudo da área de Psicologia, com três teses e/ou dissertações que somam 9,5%.

O Quadro 4 mostra os autores das teses e dissertações estudadas e os respectivos anos de publicação distribuídos pelas áreas de conhecimento. Este Quadro entra como complemento informativo da Tabela 2, apontando os agentes que participaram dos trabalhos aqui analisados.

#### QUADRO 4

Autores das teses e dissertações elencados pelas Áreas de Conhecimento

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	AUTORES
<b>Ciências Humanas</b>	
Educação	Eussen (2010); Moreira (2010); Alvarães (2009); Campos (2009)a; Campos (2009)b; Reis (2009); Sousa, (2009); Aragão (2008); Del Rio (2008); Fonseca (2008); Rodrigues (2008); Sheremetieff (2008); Alves (2007); Bastos (2007); De Lara (2007); Perim, (2007); Silva (2007); Souza (2007);
Linguística	Silva (2009)
Educação Física	Antunes (2008).
<b>Ciências Econômicas e Administrativas</b>	
Administração de Empresas	Polizel (2009); Gracioso (2008);
Contabilidade / Ciências Contábeis	Santana (2009); SOUZA (2006).
Políticas Públicas e gestão da educação superior	Souza (2009).
<b>Ciência Exatas</b>	
Engenharia Elétrica	Pereira (2010); Borges (2009)
Ciências Exatas / Matemática	Souza (2010).
Ensino de Ciências e Matemática	Gonçalves (2009).
<b>Ciências da Saúde</b>	
Psicologia	Veiga (2009); Nogueira (2008); Oliveira (2006)
<b>Total</b>	<b>32</b>

Para comprovar o caráter multidisciplinar da temática Avaliação da Educação Superior, analisamos a Tabela 3, que revela os autores das teses de doutorado e dissertações de mestrado da área da Educação, segundo a origem de suas graduações. A intenção foi saber de qual área do conhecimento procediam aqueles profissionais que procuraram um curso de pós-graduação em Educação para desenvolverem seus estudos.

#### TABELA 3

Autores das teses e dissertações defendidas no Brasil em Programas de Pós-Graduação em Educação, segundo sua formação acadêmica.

AUTOR	GRADUAÇÃO	PORCENTAGEM
Viviane Aparecida Rodrigues	Pedagogia	22,35%
Carla de Borja Reis	Pedagogia	
Ana Maria de Albuquerque Moreira	Pedagogia	
Shirmênia Kaline da Silva Nunes Eussen	Pedagogia	

Alberto Carlos Teixeira Alvarães	Administração	16,7%
Claudio Del Rio	Administração	
José Euzébio de Oliveira Souza Aragão	Administração / Ciências Sociais	
Aline Soares Campos	Educação Física	16,7%
Denise Grosso da Fonseca	Educação Física	
Francisco de Assis Batista da Silva	Educação Física	
Maria Alice Veiga Ferreira de Souza	Matemática	11,25%
Isabel Cristina Machado de Lara	Matemática	
Alexandre Fleming Vasques Bastos	História	5,5%
Valter Gomes Campos	Letras	5,5%
Adriana Henrichs Sheremetieff	Direito	5,5%
Klinger Luiz de Oliveira Sousa	Arquitetura	5,5%
Gianna Lepre Perim	Comunicação Social	5,5%
Luciene Alves	Nutrição	5,5%
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

Verifica-se que, dos pesquisadores que obtiveram seu título de mestre ou doutor em educação, 22,35% procederam da área da pedagogia. Entretanto, convém destacar que mais de 77% dos alunos, que buscaram uma pós-graduação para desenvolverem suas pesquisas, vieram de outras áreas do conhecimento. Assim, constata-se a presença de profissionais formados em Administração de Empresas e também em Educação Física, que numa mesma proporção, equivalente a 16,7% cada, buscaram os Programas de Pós-Graduação em Educação.

Alguns estudantes vieram de cursos que parecem ter pouca aderência à área em questão, como: Nutrição (ALVES, 2007), Comunicação Social (PERIM, 2007), Arquitetura (SOUSA, 2009), Direito (SHEREMETIEFF, 2008) e Administração de Empresas. Esses estudantes perfazem um total de 26,2% do total. Os outros cursos que compõem a Tabela 3 (51,45%) possuem uma aderência maior com a pedagogia, visto que são cursos que também formam professores, sendo eles: Educação Física (FONSECA, 2008; SILVA, 2007; CAMPOS, 2009) com 16,7%; Matemática (DE LARA, 2007; SOUZA, 2007) com 11,25%; História (BASTOS, 2007) e Letras (CAMPOS, 2009) com 5,5% cada.

## **2.4 MODALIDADE DE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU***

Para a demonstração dos dados elaborou-se, também, um gráfico revelando o tipo de titulação acadêmica alcançada com cada tese e/ou dissertação, e um dado chamou a atenção: três dissertações de mestrado

profissionalizante, perfazendo 9,4%, abordaram o tema ENADE entre 2004 e 2010. Entre elas, estão a de Gonçalves (2009), do Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciência e Matemática da Universidade Cruzeiro do Sul; Souza (2009), do mestrado profissionalizante em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, e Souza (2010), com o mestrado profissionalizante em Ensino de Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

### GRÁFICO 3

Número de teses e/ ou dissertações pela titulação acadêmica



O Gráfico 3 esquematiza, ainda, que a maioria dos estudos ficou mesmo no âmbito do mestrado acadêmico, com 65,6%, enquanto que 25% foi a soma de doutorados defendidos. Ao todo, somaram-se 21 dissertações em nível de mestrado acadêmico<sup>8</sup>, 11 teses de doutorado<sup>9</sup> e 3 de mestrado profissionalizante.

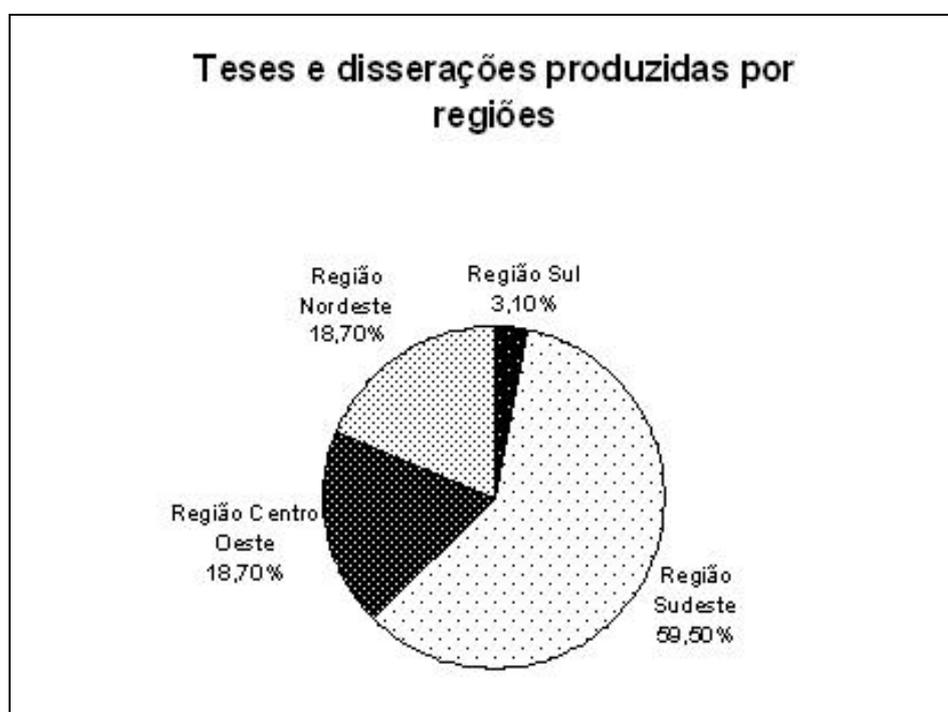
<sup>8</sup> Autores das dissertações em nível de Mestrado acadêmico: Alvarães (2009); Alves (2007); Antunes (2008); Bastos (2007); Borges (2009); Campos (2009a); Campos (2009b); Del rio (2008); Eussen (2010); Nogueira (2008); Oliveira (2006). Pereira (2010); Polizel (2009); Reis (2009); Rodrigues (2008), Santana (2009); Sheremetieff (2008); Silva (2007); Silva (2009); Souza (2006); Souza (2010); Veiga (2009).

<sup>9</sup> Autores doutorado: Aragão (2008); De Lara (2007); Fonseca (2008); Gracioso (2008); Moreira (2010); Perim (2007); Sousa (2009); Souza (2007).

Outro dado relevante sobre a temática do ENADE foi observado no Gráfico 4, que mostra as teses e dissertações defendidas no Brasil entre 2004 e 2010, distribuídas por regiões. Constata-se que a região Sudeste assume papel predominante, com 59,5% das teses e dissertações, sendo seguida pelas regiões Nordeste e Centro-Oeste, com 18,7%, cada, do total de estudos produzidos no Brasil. A região Sul aparece com apenas um trabalho: 3,1%.

#### GRÁFICO 4

Dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas em torno do ENADE, por regiões do Brasil.



A partir dessas informações, visualiza-se uma realidade que aponta a região Sudeste do país como a maior produtora de conhecimentos científicos do Brasil sobre o ENADE, com mais da metade das teses e dissertações apresentadas.

Constata-se que o maior número de trabalhos realizados na região Sudeste se concentra em universidades do Estado de São Paulo, onde predominam os trabalhos realizados na Pontifícia Universidade Católica de São

Paulo (PUC-SP)<sup>10</sup>, na Universidade São Francisco (USF)<sup>11</sup>, e na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)<sup>12</sup>. Da mesma forma, a Tabela 4 mostra a significativa produção de duas universidades fora do eixo São Paulo-Rio de Janeiro: a Universidade de Brasília, da região Centro Oeste, com três trabalhos<sup>13</sup>, e a Universidade Federal do Ceará, da região Nordeste, com dois trabalhos<sup>14</sup>.

**TABELA 4**

Teses de mestrado e doutorado produzidas em torno do ENADE, por região do Brasil e por universidades (2004-2010).

<b>Região / Universidades</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
<b>REGIÃO SUL</b>		
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	1	3,1%
<b>REGIÃO SUDESTE</b>		
Centro Universitário do Triângulo	1	3,1%
Fundação Getúlio Vargas	1	3,1%
Fundação Instituto Capixaba de Pesq. em Cont. Econ. e Finanças	1	3,1%
Pontifícia Universidade Católica – São Paulo	2	6,4%
Universidade Católica de Petrópolis	2	6,4%
Universidade de São Paulo / Ribeirão Preto	1	3,1%
Universidade São Francisco	3	9,3%
Universidade Estadual de Campinas	2	6,4%
Universidade Federal de Minas Gerais	1	3,1%
Universidade Federal de São Carlos	1	3,1%
Universidade São Marcos	1	3,1%
Universidade Cruzeiro do Sul	1	3,1%
Universidade Gama Filho	1	3,1%
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	1	3,1%
<b>REGIÃO CENTRO OESTE</b>		
Universidade Católica de Brasília	1	3,1%
Pontifícia Universidade Católica – Goiás	1	3,1%
Universidade de Brasília	3	9,4%
Universidade Federal de Goiás	1	3,1%
<b>REGIÃO NORDESTE</b>		
Universidade Federal do Maranhão	1	3,1%
Universidade Federal de Alagoas	1	3,1%
Universidade Federal do Ceará	2	6,3%
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	1	3,1%
Universidade Federal da Paraíba/ João Pessoa	1	3,1%
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

<sup>10</sup> Ver Sousa (2009); Souza (2010).

<sup>11</sup> Ver Oliveira (2006); Nogueira (2008); Veiga (2009).

<sup>12</sup> Ver Perim (2007); Souza (2007).

<sup>13</sup> Ver Reis (2009); Souza (2006); Moreira (2010).

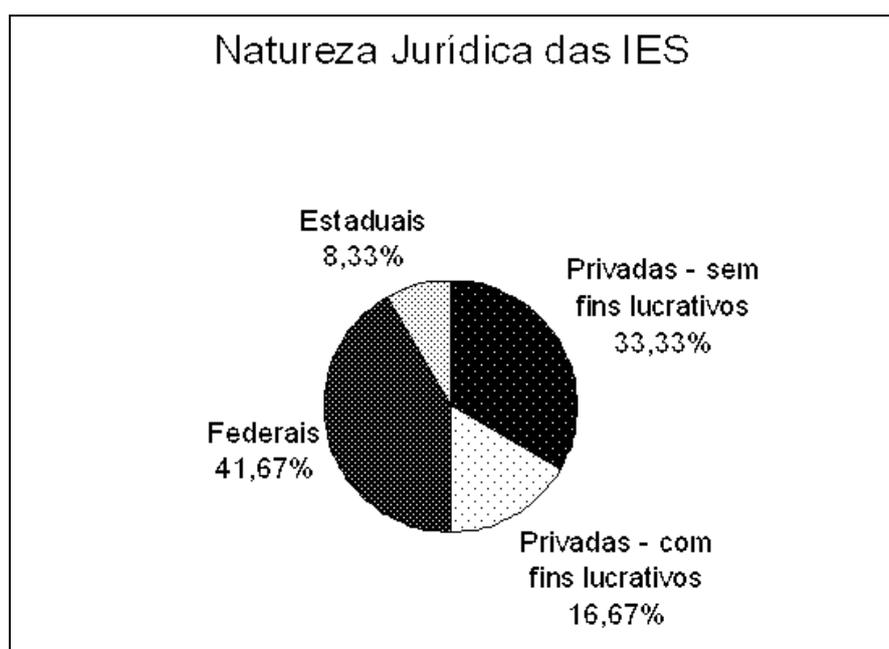
<sup>14</sup> Ver Campos (2009); Souza (2009).

Analisando ainda a Tabela 4, constata-se que a Universidade São Francisco (SP) e a Universidade de Brasília (DF) destacaram-se por produzir cada uma delas o equivalente a três estudos sobre o ENADE. Com dois estudos cada, temos a PUC-São Paulo (SP), a Universidade Católica de Petrópolis (RJ), a Universidade Estadual de Campinas (SP) e a Universidade Federal do Ceará (CE), sendo que todas as outras universidades ou centros universitários tiveram em suas pós-graduações apenas uma tese ou dissertação. Só a Universidade de Brasília (DF) e a Universidade Federal do Ceará (CE) possuem produção significativa, fora do eixo Rio de Janeiro-São Paulo.

Com relação à natureza jurídica das Instituições de Ensino Superior (IES), o Gráfico 5 permite constatar que existe um equilíbrio na produção de estudos entre as universidades privadas e as universidades estatais, ambas com 50%. Mas se formos especificar ainda mais, podemos dizer que as instituições privadas se subdividem em dois tipos: instituições sem fins lucrativos somam 33,4%, enquanto as instituições com fins lucrativos perfazem 16,6%.

#### GRÁFICO 5

Distribuição por natureza jurídica das Instituições de Educação Superior



As instituições de caráter público-estatal somam 50%, sendo que as instituições federais aparecem com 41,6% do total de teses e dissertações produzidas, e as IES estaduais são responsáveis por 8,4%.

Aprofundando os dados, dentro do setor sem fins lucrativos, destaca-se a predominância das universidades católicas, como: PUC-SP, Universidade Católica de Petrópolis, Universidade São Francisco (orientação franciscana), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (orientação jesuítica), Universidade Católica de Brasília, PUC-Goiás. As únicas instituições não católicas sem fins lucrativos são: a Fundação Getúlio Vargas e a Fundação Instituto Capixaba de Pesquisa em Contabilidade Economia e Finanças.

Já no setor das instituições com fins lucrativos, destaca-se a presença do Centro Universitário do Triângulo e as universidades São Marcos, Cruzeiro do Sul e Gama Filho.

O Quadro 5 foi pensado no intuito de mostrar que existem alguns núcleos de estudos nas universidades, liderados por alguns professores que se dedicam a abordar, junto com seus orientandos, o tema ENADE. Foi feito também um levantamento de quais orientadores possuem bolsa produtividade CNPq, pesquisando o Currículo Lattes de cada um e, num confronto entre o Currículo Lattes e as teses e dissertações pesquisadas, chegou-se a um denominador de aderência entre o tema dos trabalhos orientados e as linhas de pesquisas seguidas pelos referidos orientadores.

#### QUADRO 5

Os orientadores, a quantidade de teses orientadas, o financiamento, suas respectivas universidades e a aderência da tese ou dissertação com a linha da pesquisa do orientador.

Nome do Orientador	Teses e/ou Dissertações	Bolsista Produtividade de CNPq	IES	Programa de Pós Graduação	Aderência com a tese orientada
ALMEIDA, Maria de Fátima	1	NÃO	Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa	Linguística	Total
AMARAL, Luiz Henrique	1	NÃO	Universidade Cruzeiro do Sul	Ensino de Ciências Matemáticas	Total
ANDRIOLA, Wagner Bandeira	2	SIM	Universidade Federal do Ceará	Educação	Total
ARANHA FILHO, Francisco José Espósito	1	NÃO	Fundação Getúlio Vargas	Administração de Empresa	Total
ARAUJO, Adriana Maria Procópio de	1	SIM	Universidade de São Paulo / Ribeirão Preto	Controladoria e Contabilidade	Total
BRITO DIAS, Márcia Regina Ferreira de	1	SIM	Universidade Estadual de Campinas	Educação	Total

BRITO, Leonardo da Cunha	1	NÃO	Universidade Federal de Goiás	Engenharia Elétrica e de Computação	Total
BRZEZINSKI, Iria	1	SIM	PUC - Goiás	Educação	Total
CAPPELLETTI, Isabel Franchi	1	NÃO	PUC – São Paulo	Educação (Currículo)	Total
CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo	1	NÃO	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Educação	Total
CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira	1	NÃO	Universidade Federal de Alagoas	Educação	Total
FORSTER, Mari Margarete dos Santos	1	NÃO	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Educação	Total
LABIDI, Sofiani	1	NÃO	Universidade Federal do Maranhão	Engenharia de eletricidade	Parcial
LEITE, Denise Balarine Cavalheiro	1	SIM	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação	Total
LEITE, Lígia Silva	1	NÃO	Universidade Católica de Petrópolis	Educação	Total
LUSTOSA, Paulo Roberto Barbosa	1	NÃO	Universidade de Brasília	Contabilidade	Total
MANRIQUE, Ana Lúcia	1	NÃO	PUC – São Paulo	Educação Matemática	Total
PAGOTTI, Antônio Wilson	1	NÃO	Centro Universitário do Triângulo	Educação	Parcial
PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda	1	NÃO	Universidade Federal de Minas Gerais	Educação	Total
SEGENREICH, Stella Cecília Duarte	1	NÃO	Universidade Católica de Petrópolis	Educação	Parcial
SILVA JUNIOR, Annor da	1	NÃO	Fund. Instituto Capixaba de Pesq. Em Cont. Econ. e Finanças	Administração de Empresa	Total
SOARES, Antônio Jorge Gonçalves	1	SIM	Universidade Gama Filho	Educação Física	Total
SOBRINHO, José Dias	1	NÃO	Universidade Estadual de Campinas	Educação	Total
SOUSA, José Vieira de	1	NÃO	Universidade de Brasília	Educação	Total
TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli	1	NÃO	Universidade Federal de São Carlos	Educação	Parcial
TRISTÃO, José Américo Martelli	1	NÃO	Universidade São Marcos	Educação, Administração e Comunicação	Total
VELLOSO, Jacques Rocha	1	NÃO	Universidade de Brasília	Educação	Parcial
VENDRAMINI, Claudette Maria Medeiros	3	SIM	Universidade São Francisco	Psicologia	Total
WALKER, Robert Kenyon	1	NÃO	Universidade Católica de Brasília	Educação	Total

O destaque visualizado no Quadro 5 vai para Claudette Maria Medeiros Vendramini, Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1D, da Universidade São Francisco, que orientou Oliveira (2006), Nogueira (2008) e Veiga (2009), todos na linha da *Psicologia da Construção, Validação e Padronização de Instrumentos de Medida*. Ela é seguida por Wagner Bandeira Andriola, da Universidade Federal do Ceará, bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2, que orientou dois trabalhos no mesmo ano: Souza (2009), no mestrado profissionalizante na área de Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, e Campos (2009), no mestrado na área de Educação, ambos dentro da sua linha de pesquisa, que é *Avaliação da Qualidade de Instituições de Ensino*.

A Universidade de Brasília é representada aqui por Jacques Rocha Velloso, que orientou a tese de doutorado em Educação de Moreira (2010), na linha de pesquisa *Políticas de pós-graduação: formação de mestres e doutores*; Paulo Roberto Barbosa Lustosa, que orientou Souza (2008), no mestrado em Contabilidade na linha de pesquisa *Conhecimento e Aprendizagem em Contabilidade*, e José Vieira de Sousa, orientador da dissertação de mestrado de Reis (2009), na linha de pesquisa *Avaliação da Educação Superior*.

Também é importante destacar a PUC-SP e seu Programa de Pós-Graduação, que apesar de manter orientadores diferentes, geraram uma tese e uma dissertação: Isabel Franchi Cappelletti orientou Sousa (2009), em um estudo em nível de doutorado em Educação, na linha de pesquisa *Currículo e Avaliação Educacional*; e Ana Lúcia Manrique, orientou Souza (2010), no mestrado profissionalizante em Ensino de Matemática, cuja linha de pesquisa é *A Matemática na estrutura curricular e formação de professores*.

Com dois trabalhos, observa-se a Universidade Católica de Petrópolis, representada por duas professoras: Stella Cecília Duarte Segenreich, que orientou a dissertação de mestrado em Educação de Sheremetieff (2008), cuja linha de pesquisa é *Políticas e Instituições Educacionais e seus atores*; e Lígia Silva Leite, que orientou Alvarães (2009), no mestrado em Educação na linha *Instituições Educacionais e suas práticas pedagógicas*.

Também com dois trabalhos aparece a Universidade Estadual de Campinas, com José Dias Sobrinho, que foi o orientador de Perim (2007), em seu doutorado em Educação na linha de pesquisa *Avaliação da Educação Superior*, e Márcia Regina Ferreira de Brito Dias, bolsista Produtividade em Pesquisa 2, orientadora de Souza (2007), que defendeu um doutorado em Educação, na linha de pesquisa *Atitudes em relação à Matemática*.

Todas as outras 15 teses ou dissertações sobre o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes foram casos únicos em suas universidades ou centros universitários. É possível ainda notar, analisando a Quadro 5, que, de um total de 29 orientadores listados, apenas sete contaram com Bolsa Produtividade do CNPq, ou seja, 24%.

Registre-se que a Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ) tem a finalidade de distinguir o pesquisador, fomentando a produção científica.

Segundo dados do site do CNPq<sup>15</sup>, são duas as categorias de concessão: Produtividade em Pesquisa – PQ, destinada a pesquisadores de destaque e valorizando sua produção científica segundo critérios normativos; e Pesquisador Sênior – PQ-Sr, destinada ao pesquisador que se destaque como líder e paradigma na sua área de atuação, segundo requisitos e critérios normativos (BRASIL, 2012).

Outro detalhe que se pode visualizar no Quadro 5 é o grau de aderência percebido entre o tema do trabalho orientado e as linhas de pesquisas seguidas pelo orientador. Além da análise de todas as dissertações e teses constantes neste trabalho, foi feita uma busca em todos os currículos dos 29 orientadores constantes na Plataforma Lattes<sup>16</sup> para uma checagem de paridade entre linha de pesquisa indicada na tese ou dissertação e as linhas de pesquisas adotadas pelos orientadores. O resultado foi que 83% das teses e dissertações encontram-se de acordo com a linha de pesquisa dos respectivos orientadores; 17% têm uma aderência parcial entre as teses e dissertações defendidas e linhas de pesquisa seguidas. O que parece ser muito lógico e razoável, do ponto de vista da produção científica, foi a total ausência de teses e/ou dissertações sem qualquer aderência à linha de pesquisa de seus respectivos orientadores.

## **2.5 EIXOS TEMÁTICOS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA**

Os autores das teses ou dissertações que abordam o ENADE apresentam alguns interesses acadêmicos quanto a determinados temas. Assim sendo, foram encontrados pesquisadores que abordam os impactos que o ENADE provoca no desempenho das IES e outros que revelam projetos para a melhoria dos cursos; alguns abordam o ENADE como fazendo parte de uma política pública avaliativa propondo uma reforma universitária ou reafirmando a importância de uma política de avaliação; outros vão atrás da correlação que o exame nacional tem com a formação dos professores, tentando estabelecer um padrão ou um treinamento para se chegar ao professor ideal. Há também

---

<sup>15</sup> Ver em: <http://www.cnpq.br/web/guest/bolsas2>

<sup>16</sup> Ver em: <http://lattes.cnpq.br>

aqueles que analisam os aspectos técnicos do exame, aplicando, na maioria das vezes, a Teoria da Resposta ao Item nas questões do exame nacional; também foi encontrado estudo que aborda o ENADE como um indutor de mudanças e transformações nas bases curriculares dos cursos.

Para contemplar todas essas tendências acerca do ENADE, foram definidos, a partir dos conteúdos das teses e dissertações, oito eixos temáticos, como forma de registrar e entender a frequência percebida de determinadas unidades textuais, assim como algumas particularidades dos dados encontrados nos textos.

Conforme a Tabela 5, os oito eixos temáticos são os seguintes: o eixo *Melhorias do desempenho institucional* apresenta a maior quantidade de trabalhos, 6 ao todo, seguido por outros três eixos: *Melhorias dos cursos de graduação*, *Fatores de desempenho do aluno* e *Política pública avaliativa*, todos com cinco trabalhos cada. O quinto eixo, *Aspectos técnicos e operacionais*, aparece com quatro trabalhos, enquanto os eixos *Estratégias didáticas para a melhoria do desempenho do aluno* e *Formação de professores* somam três trabalhos cada. Numa incidência bem menor, mas que não pode ser desconsiderada, temos o eixo *Indução de transformações curriculares*, com um único trabalho.

**TABELA 5**

Eixos temáticos predominantes nas teses e dissertações em torno do tema ENADE

EIXOS TEMÁTICOS	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Melhorias do desempenho institucional	6	19%
Melhorias dos cursos de graduação	5	15,5%
Fatores de desempenho do aluno	5	15,5%
Política pública avaliativa	5	15,5%
Aspectos técnicos e operacionais	4	12,5%
Estratégias didáticas para a melhoria do desempenho do aluno	3	9,5%
Formação de professores	3	9,5%
Indução de transformações curriculares	1	3%
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100%</b>

Considerando os oito eixos, podemos notar uma maior incidência de trabalhos preocupados com o aprimoramento do desempenho das IES, tanto

no âmbito do desempenho institucional (19%), quanto no âmbito dos cursos de graduação (15,5%), totalizando 34,5%.

Num segundo momento, podemos agrupar dois eixos preocupados com o desempenho dos alunos participantes do ENADE, *Fatores de desempenho do aluno* (15,5%) e *Estratégias didáticas para a melhoria do desempenho do aluno* (9,5%). Esses dois eixos perfazem um total de 25% dos estudos.

Num terceiro momento, destacam-se estudos que discutem o ENADE como *política pública avaliativa*, com 15,5%. Na sequência, e seguindo a lógica de quantidade de estudos que aparecem sobre cada eixo, temos estudos que enfocam *aspectos técnicos e operacionais*, com 12,5%. Finalizando, com dois eixos, temos o ENADE e sua correlação com a *formação de professores*, que aparece com 9,5%, e o *potencial do ENADE em transformar currículos*, 3%.

Nota-se uma pulverização dos assuntos abordados; a quantidade de eixos temáticos é maior que o volume esperado, mas esse fato revela as múltiplas perspectivas de estudos que podem advir do ENADE, assim como a notada importância desse exame em larga escala de nível nacional.

#### a) Melhoria do Desempenho Institucional

Este eixo identifica trabalhos que colocam o ENADE como um fator que desencadeia ações que levam a busca de melhorias no desempenho das IES.

#### QUADRO 6

Os autores e os títulos do eixo *Melhoria do Desempenho Institucional*

Nome do autor	Título	IES	Ano da defesa
Laura Alves de Souza	Análise das representações sociais da comunidade interna da Universidade Federal do Ceará – UFC – acerca da autoavaliação institucional	Universidade Federal do Ceará	2009
Aline Soares Campos	Fatores institucionais associados à eficácia educacional dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC): a opinião dos coordenadores	Universidade Federal do Ceará	2009
Shirmênia Kaline da S. N. Eussen	SINAES: as diferentes faces da avaliação na UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2010
Cléber Augusto Pereira	Modelagem do Sistema de Avaliação de Conhecimento, segundo parâmetros do ENADE, aplicável aos Cursos Superiores de Graduação: uma proposta quanto à forma de avaliação nas IES	Universidade Federal do Maranhão	2010
Viviane Aparecida Rodrigues	ENADE – contribuições, avanços e limites do processo de avaliação na formação dos estudantes de graduação	Universidade Federal de Minas Gerais	2008
Caio Eduardo de Guido	A representatividade do ENADE e sua influência nos fatores críticos de sucesso relacionados à gestão do	Fundação Instituto Capixaba de Pesq.	2009

Polizel	conhecimento em uma instituição de educação superior privada	em Cont. Econ. e Finanças	
---------	--	---------------------------	--

No eixo do Quadro 6 percebemos que quatro das seis dissertações foram realizadas na região nordeste, sendo que duas, na Universidade Federal do Ceará. A dissertação do mestrado profissionalizante de Souza (2009) analisou a cultura avaliativa na Universidade Federal do Ceará, tendo como base as representações sociais dos diversos segmentos das unidades acadêmicas que participaram do Ciclo de Avaliação Institucional 2005 e 2006 e do ENADE 2008. Procurou-se compreender que representações os alunos e coordenadores dos cursos têm do ENADE e qual o grau de conhecimento sobre o SINAES, mostrando que as representações dos gestores, coordenadores, técnicos administrativos e alunos apresentam especificidades em relação à inserção social e aos interesses de cada segmento.

A outra dissertação de mestrado em Educação, produzida na Universidade Federal do Ceará, foi o estudo de Campos (2009). Seu trabalho consistiu em verificar os efeitos do ENADE sobre a IES e identificar os fatores associados à eficácia educacional, por meio da visão dos coordenadores dos cursos de graduação, que contribuíram com o aperfeiçoamento e melhoria do desempenho global dos cursos da UFC. Sua conclusão foi que existe uma relação direta entre a eficácia da IES e os resultados dos exames do ENADE.

O estudo de Eussen (2010) analisou a configuração que a política nacional de avaliação vem assumindo na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e discute o uso da edificação de novos instrumentos de avaliação para o ensino superior, situando-os no âmbito das novas demandas contextuais e na reforma do Estado, que passou a promover e mensurar a qualidade das IES com base nos valores da excelência e da competitividade. Eussen comprovou que a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) vem implantando o SINAES de forma lenta e gradual, mas que a busca da qualidade tem se dado por promover a reflexão sobre o ENADE, suas práticas e ações, não servindo meramente como um instrumento de mensuração da IES.

Da Universidade Federal do Maranhão vem o estudo de Pereira (2010), que discute a necessidade das IES se adequarem a procedimentos de avaliação aos moldes do ENADE. As estatísticas conseguidas por meio de um

agente de *software* servirão para alunos e docentes reavaliarem o processo de ensino e aprendizagem, levando o autor a propor que a automação da correção dos quesitos do ENADE, utilizando os princípios da UML 2.0, agrega agilidade na entrega dos resultados.

Com o objetivo de analisar as contribuições do ENADE para o aperfeiçoamento dos cursos de graduação, tendo a Universidade Federal de Minas Gerais como referência para seus estudos, Rodrigues (2008) apresentou sua dissertação na linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação fazendo uso de entrevistas semiestruturadas com coordenadores e ex-coordenadores do setor de avaliação da UFMG e evidenciou um hiato entre procedimentos institucionais e o debate em torno do exame promovido pelo MEC.

Analisando como a representatividade do ENADE influencia nos fatores críticos de sucesso, relacionados à gestão do conhecimento em uma instituição de educação superior privada, Polizel (2009), usando entrevistas semiestruturadas e observação não-participante, chegou à conclusão de que dos fatores críticos de sucesso, as políticas educacionais e a avaliação institucional são consideradas as mais relevantes para as IES. O estudo de Polizel é o único, nesse eixo, que veio de uma instituição de ensino privado, todas as outras cinco dissertações de mestrado nasceram dentro de universidades federais.

### **b) Melhoria dos Cursos de Graduação**

Os trabalhos constantes nesse eixo, Quadro 7, veem o ENADE como um exame em larga escala que pode levar melhorias aos cursos.

#### **QUADRO 7**

Os autores e os títulos do eixo *Melhorias dos Cursos de Graduação*

<b>Nome do autor</b>	<b>Título</b>	<b>IES</b>	<b>Ano da defesa</b>
Luciene Alves	O processo de avaliação do ensino superior e a atual configuração dos cursos de Nutrição no Triângulo Mineiro e Brasil	Centro Universitário do Triângulo	2007
Denise Grosso Fonseca	Implicações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) nos processos avaliativos internos do curso de Educação Física do IPA	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2008
Alexandre Gracioso	Análise da eficácia escolar e do efeito-escola nos cursos de Administração de Empresas no Brasil	Fundação Getúlio Vargas	2008
Carla de Borja	O uso dos resultados do Exame Nacional de	Universidade de	2009

Reis	Desempenho de Estudantes nos Cursos de Física da Universidade de Brasília e da Universidade Católica de Brasília (2005)	Brasília	
Valter Gomes Campos	Avaliação da Educação Superior: repercussões no projeto político-pedagógico do curso de pedagogia da UniEvangélica	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2009

Os trabalhos tratam dos mais variados cursos, como administração de empresas, pedagogia, educação física, nutrição e física, sendo o ENADE visto como um instrumento “deflagrador de alterações”, de “mudanças significativas” e que presta “grandes contribuições” para as IES e seus cursos.

Com uma dissertação estruturada em torno da apreciação sobre o processo de avaliação das instituições de ensino superior no Triângulo Mineiro e no Brasil e buscando refletir sobre o ENADE no ano de 2004, Alves (2007) analisa a configuração dos cursos de nutrição a partir de uma revisão bibliográfica, conseguindo identificar em que pontos existem falhas a serem melhoradas no curso de nutrição de duas instituições localizadas em uma região chamada de Triângulo Mineiro, interior do estado de Minas Gerais.

Procurando compreender as influências do ENADE na dinâmica dos processos avaliativos do curso de Educação Física, do Instituto Porto Alegre, da Igreja Metodista do Rio Grande do Sul, Fonseca (2008) buscou interpretar os processos avaliativos internos praticados pelos professores e vivenciados pelos alunos, notando as implicações do ENADE nesses processos. Fonseca verifica mudanças significativas nas dinâmicas de aulas e também a implantação de novas estratégias para avaliações internas no curso de educação física da Unisinos.

Gracioso (2008), em sua tese de doutorado, trata da gestão escolar. O objetivo do seu trabalho foi contribuir com o gestor de IES, de tal forma que ele tenha uma orientação calcada em resultados científicos sobre que ações e medidas devem ser tomadas para melhorar o desempenho de seus formandos em administração de empresas, em exames nacionais padronizados: ENC e ENADE. Gracioso menciona que, em média, os alunos avaliam corretamente as competências que seus cursos os ajudaram a desenvolver.

Reis (2009) tratou da avaliação institucional nos cursos de física da Universidade de Brasília e na Universidade Católica de Brasília. Aprofundou a pesquisa sobre o ENADE com a finalidade de investigar o resultado do exame nos cursos de física e focou na análise das possíveis mudanças ocorridas na

gestão dos cursos das universidades pesquisadas, em decorrência dos resultados obtidos no ENADE. Pondera que o ENADE presta grande contribuição para a melhoria da qualidade educacional, mas traz um certo tensionamento, na medida em que classifica as instituições segundo um processo de ranqueamento.

De forma a verificar as repercussões no projeto político-pedagógico do curso de pedagogia da UniEvangélica, Campos (2009) identifica o ENADE como um mecanismo regulatório das políticas governamentais, que tem por objetivo a melhoria da qualidade da educação superior. Por sua vez, Campos constata que a avaliação institucional tem sido o principal instrumento para deflagrar as alterações no projeto político-pedagógico do curso de pedagogia, e que, apesar das tendências centralizadoras e reguladoras, os atores educacionais têm sido ouvidos e têm conseguido alguns avanços na concepção de uma educação emancipatória.

O que se verifica em comum nas teses e dissertações desse eixo é a procura e localização de onde estariam as fragilidades dos cursos, diante da obtenção da nota do ENADE, e a partir dessa constatação identificar ou sugerir melhorias para estes.

### c) Fatores de Desempenho do Aluno

Neste eixo temático os trabalhos abordam o desempenho dos alunos nos mais diferentes cursos, conjugado com variados focos interpretativos.

#### QUADRO 8

Teses e dissertações que abordam o ENADE com os fatores de desempenho do aluno

Nome do autor	Título	IES	Ano da defesa
Marcelo Moreira Antunes	Aspectos interferentes na qualidade do curso de educação física do centro universitário da cidade sob a ótica do corpo discente	Universidade Gama Filho	2008
Emerson Santana de Souza	ENADE 2006: determinantes do desempenho dos cursos de Ciências Contábeis	Universidade de Brasília	2008
Ana Maria de Albuquerque Moreira	Fatores Institucionais e Desempenho Acadêmico no ENADE: um estudo sobre os cursos de Biologia, Engenharia Civil, História e Pedagogia	Universidade de Brasília	2010
Gianna Lepre Perim	Avaliação da educação superior: uma realidade na educação médica	Universidade Estadual de Campinas	2007
Maria Alice Veiga Ferreira de Souza	Solução de problemas: relações entre habilidade matemática, representação mental, desempenho e raciocínio dedutivo	Universidade Estadual de Campinas	2007

Todos os estudos, três doutorados e dois mestrados, usaram dados do ENADE para suas pesquisas, focando fatores de desempenho dos alunos em seus respectivos cursos.

Antunes (2008) identificou, na sua dissertação, os aspectos que interferiram na qualidade do processo de formação acadêmico do curso de Educação Física do Centro Universitário da Cidade, utilizando a Técnica Delphi (processo de resumo e revisão de um questionário feito a um grupo) e comparando os resultados com a avaliação do ENADE 2004. Antunes concluiu que fatores institucionais declarados como negativos não foram considerados determinantes na formação do aluno.

Usando o resultado do ENADE 2006 para o curso de Ciências Contábeis, Souza (2008) objetivou, em sua dissertação, identificar variáveis na relação entre o desempenho dos alunos e sua situação socioeconômica. Sua metodologia foi empírico-analítica, tendo como instrumento a análise de regressão multivariada. Sua conclusão é que o nível de formação do aluno anterior ao seu ingresso em uma instituição de ensino superior é a variável de maior influência no desempenho dos cursos.

Moreira (2010) pesquisou, em seu doutorado em educação, a respeito da influência de fatores institucionais sobre o rendimento de estudantes concluintes dos cursos de Biologia, Engenharia Civil, História e Pedagogia no ENADE 2005. Usou dois modelos para analisar os dados: regressão múltipla e a árvore de classificação para constatar que a influência de fatores institucionais sobre o rendimento dos estudantes não é homogênea e que se altera conforme a categoria administrativa e a organização acadêmica da IES.

Perim (2007) também usou dados do ENADE 2004 referentes aos estudantes de Medicina, fazendo uso de uma análise comparativa sobre o desempenho dos estudantes da Universidade Estadual de Londrina com outras escolas de medicina que utilizavam metodologias semelhantes e diferentes. Os resultados demonstraram que o desempenho dos alunos da UEL superou a média dos grupos estudados de outras faculdades.

As relações entre o desempenho no ENADE, no Exame Geral de Rendimento Acadêmico e o raciocínio de 141 estudantes ingressantes e concluintes do curso de Ciência da Computação da FAESA – Faculdade de Administração Espírito Santense foi o tema da tese de doutorado de Souza

(2007). Para tal estudo foram utilizados problemas matemáticos e entrevistas. Para testar as relações entre habilidades matemáticas e o raciocínio dedutivo dos alunos, comparando o desempenho destes no ENADE e no exame institucional da FAESA. Souza chega a comprovação de que os desempenhos no ENADE estavam relacionados ao desempenho em nível acadêmico.

#### **d) Política Pública Avaliativa**

Esse eixo discute o ENADE como fazendo parte de uma política pública de avaliação e, além disso, possui uma característica encontrada nas dissertações e teses: faz alusões e comparações com o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão. O ENADE é entendido pelos autores como uma continuação do Provão ou, como um desdobramento de uma nova política pública de avaliação educacional.

#### **QUADRO 9**

Teses e dissertações que abordam o ENADE como política pública avaliativa

<b>Nome do autor</b>	<b>Título</b>	<b>IES</b>	<b>Ano da defesa</b>
Alexandre Fleming Vasques Bastos	A reforma (neoliberal) da Universidade no Brasil: um discurso (re)velador	Universidade Federal de Alagoas	2007
Francisco de Assis Batista da Silva	Avaliação de Proficiência no Ensino Médico e de Enfermagem: Exame Nacional de Cursos (Provão) versus Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)	Universidade Católica de Brasília	2007
José Euzébio de Oliveira Souza Araújo	Políticas de Avaliação do Ensino Superior: o curso de administração em questão	Universidade Federal de São Carlos	2008
Claudio Del Rio	Os sistemas de avaliação da educação superior com ferramenta da gestão e competitividade	Universidade São Marcos	2008
Adriana Henrichs Sheremetieff	Provão/ENADE e Exame de Ordem como estratégias de avaliação externa dos estudantes e dos cursos jurídicos	Universidade Católica de Petrópolis	2008

A reforma neoliberal da Universidade no Brasil é o tema da dissertação de Bastos (2007), que faz a análise dos discursos dos ministros da educação da era Lula, Cristovam Buarque, Tarso Genro e Fernando Haddad, acerca de medidas relacionadas ao Prouni, ao SINAES e ao ENADE, e discute o caráter classista contido no discurso da reforma universitária, implementada no governo Lula. A conclusão que Bastos chega é que travestidas de modernas e inovadoras essas políticas públicas silenciam sobre a ideologia de acomodação

e ajuste do modelo educacional ao capital, numa sociedade periférica, no mundo da propalada pós-modernidade.

A dissertação de Silva (2007) faz análise e comparação das políticas de avaliação da educação superior centrada no Exame Nacional de Cursos de 2002 e 2003, e no ENADE 2004, por meio das provas dos cursos de medicina e de enfermagem. Silva se detém no conteúdo valorizado nos aspectos hospitalocêntricos ou holísticos: evidencia mudanças nas questões do curso de enfermagem e nenhuma mudança nos exames do curso de medicina.

Aragão (2008) foca sua tese de doutorado nos cursos de graduação em administração de empresas, tendo como objetivo saber se as políticas de avaliação do governo geram melhorias nos mesmos. Essa pesquisa aborda o ENC e o ENADE utilizando estudos de caso múltiplos, destacando a relevância das políticas de avaliação, e mostra as dificuldades e limites de aplicação do conceito de qualidade ao contexto educacional.

Del Rio (2008) analisa as bases teóricas das políticas públicas para o ensino superior privado, com ênfase em sistemas de avaliação. Não faz aqui somente uma comparação do ENADE com o Provão, mas aborda políticas anteriores, como o PARU e o Paiub. Del Rio vê uma assimetria entre o profissional formado no segmento privado e o papel que as IES representam na crescente demanda do mercado de trabalho.

Analisando os cursos jurídicos, Sheremetieff (2008) destaca o Provão, o ENADE e o exame da Ordem dos Advogados do Brasil como avaliações externas e estratégicas para a manutenção da qualidade do ensino nos cursos jurídicos, principalmente discutindo como as diretrizes curriculares vêm sendo interpretadas por profissionais da área jurídica, e como os professores do curso de direito da Universidade Católica de Petrópolis interpretam as avaliações realizadas pelo ENADE e pela OAB.

#### **e) Aspectos Técnicos e Operacionais**

As teses de mestrado deste eixo fazem uso do ENADE em seu aspecto técnico, coletando informações das provas para uma modelagem estatística.

**QUADRO 10**

Teses e dissertações que abordam o ENADE em seus aspectos técnicos e operacionais

Nome do autor	Título	IES	Ano da defesa
Marcela Regina Vasconcelos da Silva	Avaliação de rede no ensino superior: uma análise da abordagem de gêneros em questões discursivas do ENADE	Universidade Federal da Paraíba	2009
Karine Silva Oliveira	Avaliação do Exame Nacional de Desempenho do Estudante pela Teoria de Resposta ao Item	Universidade São Francisco	2006
Samantha de Oliveira Nogueira	ENADE: análise de itens de formação geral e de estatística pela TRI	Universidade São Francisco	2008
Julia Maria Barbosa Veiga	Evidências de validade para a prova do ENADE de pedagogia	Universidade São Francisco	2009

A característica deste eixo é que das quatro dissertações de mestrado, três são de psicologia (OLIVEIRA, 2006; NOGUEIRA, 2008 e VEIGA, 2009) e uma de linguística (SILVA, 2009), sendo que as três de psicologia foram elaboradas na mesma IES, a Universidade São Francisco.

A dissertação de mestrado em Linguística de Silva (2009) versou sobre a abordagem de gêneros do discurso em questões do ENADE 2006, aplicadas aos estudantes dos cursos de administração, psicologia e secretariado executivo, procurando a relevância para a atuação dos profissionais formados em tais cursos. Partindo da análise das questões discursivas presentes nas provas e também realizando um levantamento com profissionais da área, constatou que existe uma defasagem entre o que é pedido, em termos de gênero discursivo no ENADE, e o que é exigido na prática dos profissionais.

As três dissertações voltadas para a psicologia usaram, em sua elaboração, uma modelagem estatística para avaliar habilidades e conhecimentos, denominada de Teoria da Resposta ao Item (TRI), nas questões do ENADE.

Na dissertação do seu mestrado em psicologia, Oliveira (2006) analisou as propriedades psicométricas do ENADE por meio da TRI, usando o banco de dados com os resultados do exame no ano de 2004, de estudantes de Medicina de todo o país. Oliveira comprovou que as provas apresentam maior informação – sendo, portanto, voltadas para um nível de habilidade mais elevado –, para o componente de formação específica, deixando em desvantagem os componentes de formação geral.

Em seu mestrado em Psicologia, Nogueira (2008) aplicou a TRI para avaliar as questões de formação geral da prova do ENADE 2004 e 2005, mais

especificamente as questões que envolviam dados estatísticos, coletando informações de 403.512 estudantes. Nogueira visou à contribuição do construto inteligência no desempenho acadêmico e constatou que as questões discursivas do ENADE apresentam um parâmetro de dificuldade mais baixo, e não equiparável.

Objetivando verificar as evidências de validade para a prova do ENADE 2005 em pedagogia, Veiga (2009) realizou uma análise usando a TRI mediante o método Rasch, utilizando informação de 49.497 estudantes e relacionando as habilidades e competências por estes adquiridas. A dissertação constata que a prova do ENADE engloba todas as habilidades necessárias para a boa formação do pedagogo.

#### **f) Estratégias didáticas para a melhoria do desempenho do aluno**

Neste eixo evidenciamos algumas estratégias que visam melhorar o rendimento dos alunos por meio de técnicas para auxiliar a leitura, a compreensão e o aprendizado, usando, por exemplo, mapas conceituais, sistemas tutores inteligentes ou a tecnologia da informação e comunicação.

#### **QUADRO 11**

Teses e dissertações que abordam o ENADE e as estratégias didáticas para a melhoria do desempenho do aluno

<b>Nome do autor</b>	<b>Título</b>	<b>IES</b>	<b>Ano da defesa</b>
Alberto Carlos Teixeira Alvarães	O uso de mapas conceituais no curso superior de Administração de Empresas: um estímulo à aprendizagem significativa e à prática transdisciplinar	Universidade Católica de Petrópolis	2009
Fabília Neres Borges	Uso de Sistemas Tutores Inteligentes na Compreensão de Leitura	Universidade Federal de Goiás	2009
Salete Pagaime Gonçalves	Uso da Tecnologia no Ensino e Aprendizagem da Trigonometria	Universidade Cruzeiro do Sul	2009

Alvarães (2009) investigou a contribuição da utilização das técnicas de mapas conceituais como prática pedagógica para a formação geral dos alunos do curso de Administração de Empresas de uma IES do Rio de Janeiro, utilizando resultados do ENADE. Partindo de um Estudo de Caso realizado em uma IES da Baixada Fluminense e utilizando observação e questionários para coleta de dados, chegou a conclusão que a técnica de mapas conceituais

proporcionam uma significativa contribuição para a formação geral do aluno de Administração de Empresas.

O uso de sistemas tutores inteligentes na compreensão de leitura foi o tema escolhido por Borges (2009), em sua dissertação de mestrado. O objetivo foi desenvolver a técnica de sublinhamento dos universitários para auxiliar na análise de textos acadêmicos. Foram utilizados dois grupos distintos realizando quantidades diferentes de exercícios. Borges concluiu que o ENADE 2006 revelou baixos índices de leitura e, por meio de estudos comparativos, fez uma análise estatística entre dois grupos de alunos descobrindo, por meio de comparação, diferenças significativas nos grupos A e B.

Em sua dissertação de mestrado profissionalizante, Gonçalves (2009) teve como objetivo o desenvolvimento de uma estratégia de ensino de trigonometria utilizando a Tecnologia da Informação e Comunicação para verificar o êxito dessa estratégia no processo de aprendizagem. Ele partiu do grau de incidência nas questões de exames oficiais, incluindo-se aí, o ENADE. Os resultados foram que, o uso da estratégia de ensino desenvolvida favoreceu a aprendizagem de trigonometria, auxiliando de forma significativa em avaliações oficiais de larga escala.

### g) Formação de Professores

Os autores que compõem esse eixo temático, constante no Quadro 12, direcionam suas pesquisas para o estudo do perfil e das exigências para a atuação dos professores nos cursos superiores, agentes principais para a mudança e melhoria do ensino.

#### QUADRO 12

O ENADE e sua correlação com a formação de professores

Nome do autor	Título	IES	Ano da defesa
Isabel Cristina Machado De Lara	Exames Nacionais e as “verdades” sobre a produção do professor de Matemática	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2007
Ana Larissa Alencar Santana	O perfil do professor de Ciências Contábeis e seu reflexo no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes	Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto	2009
Levi de Oliveira Souza	Motivações para a escolha da Licenciatura em Matemática e Pedagogia: um estudo com alunos da PUC/SP e UFMT	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2010

O fato é que, dos três estudos que fazem parte desse eixo, dois abordam o estudo da matemática, sendo um deles matemática e pedagogia e o outro, de ciências contábeis, limitando esse eixo na área das ciências exatas.

A tese de doutorado de De Lara (2007) teve o objetivo de analisar o exame em larga escala do MEC como constitutivo de um padrão de normalidade para se produzir o professor de matemática ideal, adequado ao contexto da globalização, da sociedade da informação e da sociedade de controle. Metodologicamente examinou e comparou dados de um corpus de informações obtidas em fontes documentais oficiais referentes a exames nacionais entre 1998 e 2005, usando como fonte o ENC e o ENADE tomando com estudo específico um curso de licenciatura plena em matemática. Revela a necessidade para desenvolver as habilidades de leitura e escrita e conclui que o ENADE se caracteriza como um instrumento eficaz para dar conta das exigências de tal profissional através do componente de Formação Geral e de seu modelo dinâmico evidenciado pelo valor agregado.

Santana (2009), em sua dissertação de mestrado acadêmico, vai buscar os atributos e saberes necessários para se tornar um bom professor no curso de Ciências Contábeis nas universidades federais. Metodologicamente este estudo faz um perfil da percepção dos coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis de universidades federais. Conclui que a falta de treinamento do docente é uma das maiores deficiências constatadas, e o perfil desses professores não é refletido no conceito obtido no ENADE 2006, que serviu de parâmetro para o estudo em questão.

Souza (2010) teve como objetivo descobrir o perfil social do professor em relação à demanda de formação. Com a utilização de dados do ENADE, em sua dissertação de mestrado profissionalizante, procurou compreender a realidade dos cursos de matemática e pedagogia da PUC-SP e também da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Foi traçado um perfil do docente e suas motivações por meio de um questionário socioeconômico. Souza faz um levantamento sócioeconômico, de escolaridade e estrutura de emprego dos professores e de suas motivações nessas duas universidades e conclui que a maioria escolheu a carreira de magistério porque queriam melhorar a educação, mudando a realidade brasileira.

### h) Indutor de Transformações Curriculares

A tese de doutorado em Educação de Sousa (2009) visou compreender o SINAES como política pública na perspectiva de identificar o seu caráter público, inferindo acerca do potencial em transformar o currículo das universidades.

#### QUADRO 13

ENADE como indutor de transformações curriculares

Nome do autor	Título	IES	Ano da defesa
Klinger Luiz de Oliveira Sousa	O caráter público do SINAES e seu potencial de transformar o currículo das universidades	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2009

Sousa (2009) parte do princípio de que o SINAES, como política pública, tem o potencial de transformar o currículo das universidades. Metodologicamente partiu de pesquisa documental, depoimentos e entrevistas semi-estruturadas com responsáveis acadêmicos. Assim sendo concluiu que o ENADE assume o centro do sistema de avaliação governamental, deixando o SINAES para um segundo plano e, que mesmo sendo insuficiente como processo avaliador de um curso, o ENADE sinalizou na direção acertada. Sousa conclui que os currículos passam a ser determinados com base na geração de competências e habilidades estabelecidas estritamente pelo mundo do trabalho e que as universidades constituem-se assim como prestadoras de serviços. Responsabiliza o SINAES, por meio do ENADE, por vir gradativamente corrompendo os pressupostos epistemológicos, axiológicos e pedagógicos que orientam a concepção dos currículos.

## 2.6 CONSIDERAÇÕES

Os dados ora apresentados permitem concluir que no Brasil, o ENADE é um tema que teve seu auge em 2008 e 2009, mas que ainda pode gerar muitos outros trabalhos, visto que com a posse da presidenta Dilma Rousseff, o SINAES foi mantido e o exame em larga escala continua sendo aplicado anualmente.

Por meio do levantamento realizado nas teses de doutorado e dissertações de mestrado, que constam no Banco de Teses da CAPES e da BDTD, a partir de 2004 até o ano de 2010, constatou-se que esta temática ainda não foi esgotada e que é uma preocupação de várias áreas do conhecimento, sendo assim, uma temática de cunho multidisciplinar.

Percebe-se que além da área prioritária da educação, muitas outras, como Administração de Empresas, Contabilidade, Psicologia, Engenharia Elétrica, Linguística, Matemática e Educação Física, buscaram estudos sobre o ENADE.

Outro dado que chama a atenção é a equivalência de estudos vindos da rede privada de ensino e das instituições de ensino superior estatais, o que deve ser explicado pela carga de cobrança que recai sobre qualquer tipo de IES do Brasil comprometida com o desenvolvimento científico do país.

A partir da leitura dos dados expostos, é possível notar a estreita preocupação de cursos específicos e os resultados obtidos no ENADE, tanto que, a maioria dos estudos aborda problemas específicos de cada curso e também das instituições. Num âmbito mercadológico é mais importante para as IES privadas conseguirem um melhor ranqueamento pelo exame do MEC do que as IES públicas.

Também é estudada, nas teses ou dissertações, a avaliação em larga escala como uma política de governo e não somente como uma “prova”, pois faz parte de um sistema de controle ou gerenciamento instituído por um Estado que deve atuar não mais como provedor, mas gerenciador. Nesta nova perspectiva, desde a reforma do Estado procedida nos anos 1990, o governo pretende regular, além da disputa mercadológica e por verbas federais destinadas à educação superior como um todo, que ocorria de forma desregrada, muitas vezes ideologicamente orientada, em governos anteriores, também e, sobretudo, a qualidade dos serviços de educação, não mais a cargo exclusivo do Estado.

## CAPÍTULO 3

### EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES: Impactos nas IES e estratégias de aprimoramento institucional

#### 3.1 Introdução

Neste capítulo, no intuito de atingir o objetivo central desta pesquisa, serão identificados os impactos (demandas e pressões que chegam) do ENADE nas IES, especificamente nos cursos de graduação e as estratégias para a melhoria do desempenho institucional adotadas pelas mesmas.

Para tanto, foram analisadas 18 teses/dissertações, englobadas em cinco dos oito eixos temáticos identificados no Capítulo 2. Quatro eixos temáticos tiveram todas suas teses e ou dissertações selecionadas para esta análise: “Melhoria do desempenho institucional”, “Melhoria dos cursos de graduação”, “Estratégias didáticas para a melhoria do desempenho do aluno” e “Indutor de transformações curriculares”, somando juntos quinze trabalhos. Os outros três trabalhos selecionados foram pinçados do eixo “Política pública avaliativa” que somados aos outros totalizam 18 teses e/ou dissertações.

Não foi utilizado nenhum estudo dos seguintes eixos temáticos: “Aspectos técnicos e operacionais” e “Formação de professores”. Todos os estudos selecionados enquadravam-se no objetivo do estudo, ou abordavam impactos nas IES e nos cursos de graduação, ou estavam voltadas às estratégias/ações de aprimoramento ou melhoria dos cursos/instituições. A Tabela 6 pretende quantificar as teses e dissertações analisadas neste capítulo.

**TABELA 6**

Os eixos temáticos que fazem parte da análise de impactos do ENADE nos cursos de graduação e estratégias para melhoria do desempenho institucional.

EIXOS TEMÁTICOS	QUANTIDADE DE TRABALHOS	PORCENTAGEM
Melhoria do Desempenho Institucional	6	33,3%
Melhoria dos Cursos de Graduação	5	27,7%
Estratégias didáticas para a melhoria do desempenho do aluno	3	16,7
Política pública avaliativa	3	16,7
Indutor de transformações curriculares	1	5,6
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>100%</b>

De acordo com a Tabela 6 existe uma preocupação maior dos impactos e estratégias que o ENADE tem sobre as Instituições de Ensino Superior como um todo (33,3%) e também nos cursos de graduação (27,7%). No desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala, e nas políticas avaliativas, as porcentagens permanecem iguais (16,7%). A influência demonstra ser menor quando cita-se os currículos dos cursos (5,6%).

É analisando o conteúdo dessas teses e dissertações que serão expostas as contribuições do ENADE para a melhoria ou aprimoramento dos cursos e IES. Dentre os cinco eixos selecionados na pesquisa, serão mostrados, por meio da análise de conteúdo, os impactos do ENADE sobre os cursos de graduação e as estratégias adotadas para a melhoria do desempenho institucional.

O Quadro 14 trás as dissertações e teses que fazem parte desta análise especificando seus autores e os respectivos títulos, o que, em termos analíticos já demonstra de forma resumida e simplificada o conteúdo que foi encontrado nos trabalhos.

#### QUADRO 14

Os eixos temáticos, seus autores e respectivos títulos das teses ou dissertações.

EIXOS TEMÁTICOS	AUTORES	TÍTULOS DAS TESES OU DISSERTAÇÕES
Melhoria do Desempenho Institucional	Rodrigues (2008)	ENADE – Contribuições, avanços e limites do processo de avaliação na formação dos estudantes de graduação.
	Campos (2009)	Fatores institucionais associados à eficácia educacional dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC): a opinião dos coordenadores.
	Polizel (2009)	A representatividade do ENADE e sua influência nos fatores críticos de sucesso relacionados à gestão do conhecimento em uma instituição superior privada.
	Souza (2009)	Análise das representações sociais da comunidade interna da Universidade Federal do Ceará acerca da auto-avaliação institucional.
	Eussen (2010)	SINAES: As diferentes faces da avaliação na UFRN.
	Pereira (2010)	Modelagem do Sistema de Avaliação de Conhecimento, segundo parâmetro do ENADE, aplicável aos cursos superiores de graduação: uma proposta quanto a forma de avaliação nas IES.
Melhoria dos Cursos de Graduação	Alves (2007)	O processo de avaliação do ensino superior e a atual configuração dos cursos de nutrição no Triângulo Mineiro e Brasil.

	Fonseca (2008)	Implicações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) nos processos avaliativos internos do curso de Educação Física do IPA.
	Gracioso (2008)	Análise da eficácia escolar e do efeito-escola nos cursos de administração de empresas no Brasil.
	Campos (2009)	Avaliação da Educação Superior: repercussões no projeto político-pedagógico do curso de pedagogia da UniEvangélica.
	Reis (2009)	O uso dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes nos Cursos de Física da Universidade de Brasília e da Universidade Católica de Brasília (2005).
Política pública avaliativa	Silva (2007)	Avaliação de proficiência no ensino médico e de enfermagem: Exame Nacional de Cursos (PROVÃO) versus Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE).
	Aragão (2008)	Cursos de administração e políticas de avaliação do ensino superior no Estado de São Paulo (1995-2006).
	Sheremetieff (2008)	Provão/ENADE e Exame da Ordem como estratégias de avaliação externa dos estudantes e dos cursos jurídicos.
Estratégias didáticas para a melhoria do desempenho do aluno	Alvarães (2009)	Uso de mapas conceituais no curso superior de administração de empresas: um estímulo à aprendizagem significativa e à prática transdisciplinar.
	Borges (2009)	Uso de Sistemas Tutores Inteligentes na Compreensão de Leitura.
	Gonçalves (2009)	Uso de tecnologia no Ensino e aprendizagem da Trigonometria.
Indutor de transformações curriculares	Sousa (2009)	O caráter público do SINAES e seu potencial de transformar o currículo das universidades.
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	

### 3.2 IMPACTOS

As demandas e pressões que chegam até à instituição de ensino superior, em decorrência dos resultados do instrumento de avaliação em larga escala, que servirão de base para que os gestores tomem suas decisões serão chamados de *input de demanda* (Easton,1970). O sistema educacional será analisado como um sistema social e político que procura manter um estado de equilíbrio, supondo a presença de influências externas e a resposta a essas influências: *inputs* (impactos) e *outputs* (estratégias de melhorias) que ainda geram os *feedbacks*, com base nos quais o sistema aproveita o conhecimento obtido para tentar ajustar o próprio comportamento futuro.

Faz-se necessário dizer que as informações dessa parte do estudo foram obtidas, em sua maioria, dos resumos das teses e dissertações. No

entanto, em alguns casos onde estes foram insuficientes, as informações conseguidas vieram da introdução e/ou capítulos iniciais dos trabalhos.

Nas tabelas abaixo foram nomeados os autores das teses e dissertações dos respectivos tipos de impactos onde percebe-se uma predominância de teses e dissertações defendidas entre 2008 e 2009 (14); sendo que duas foram defendidas em 2007 (Alves e Silva) e outras duas em 2010 (Pereira e Eussen).

#### QUADRO 15

Tipos de impactos encontrados, seus respectivos autores e os títulos das teses ou dissertações.

EIXO TEMÁTICO	AUTORES	IMPACTOS OBSERVADOS
Melhoria do Desempenho Institucional	Rodrigues (2008)	Diagnóstico da formação
	Campos (2009)	Eficácia educacional
	Polizel (2009)	Aumento da competitividade entre as IES privadas
	Souza (2009)	Relação que existe na inserção social
	Eussen (2010)	Relações existentes entre a avaliação interna de um curso e o resultado dos alunos
	Pereira (2010)	Modelagem de sistema de avaliação

Nenhuma das dissertações ou teses usa o termo “impacto” para definir como o ENADE foi sentido e analisado pelas IES e pelos seus cursos. Mas, apesar de não explícito, o impacto pode ser notado em expressões que demonstram a preocupação dos agentes educacionais com os resultados obtidos no exame nacional.

Rodrigues (2008) descreve uma necessidade de “diagnóstico da formação”, tendo a Universidade Federal de Minas Gerais como instituição de referência. Ela analisa as contribuições do ENADE para o aperfeiçoamento dos cursos de graduação da referida universidade.

Campos (2009) identifica fatores associados a “eficácia educacional” nos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará que foram avaliados pelo ENADE nos anos de 2004, 2005 e 2006. Segundo a autora o exame em larga escala do MEC gerou uma relação entre a qualidade dos cursos e a gestão.

Polizel (2009) descreve e analisa como a representatividade do ENADE influencia nos “fatores críticos de sucesso” relacionados à gestão do conhecimento no cenário da educação. Foi usado nesse trabalho o método do

estudo de caso em uma instituição de educação superior privada. O impacto se dá aqui na instituição com o aumento da competitividade entre outras IES privadas.

Souza (2009) tem seu lócus na Universidade Federal do Ceará onde analisa a participação da instituição no ENADE 2008. Souza realiza um questionamento de qual impacto o SINAES, o ENADE e a auto-avaliação institucional vem causando entre os gestores, coordenadores, técnicos, administradores e alunos. Souza quer saber qual “relação que existe na inserção social”, no atual momento histórico da UFC, e no processo de avaliação institucional.

Eussen (2010) tem como objetivo analisar o impacto da implementação do SINAES em cursos de ensino superior na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mais especificamente, as “relações existentes entre a avaliação interna de um curso e o resultado dos alunos” desse curso no ENADE na visão dos coordenadores de curso e de representantes da Comissão Própria de Avaliação.

Pereira (2010), baseado nos parâmetros exigidos nas provas do ENADE, percebe a necessidade de se criar um modelo de solução computacional que permita a automação da avaliação” nos cursos superiores de graduação. A justificativa para Pereira é que o ENADE impacta diretamente na metodologia de ensino e nos procedimentos de avaliação e a solução proposta pode ser utilizada em qualquer curso de graduação.

Todas essas teses ou dissertações citam os impactos do ENADE em IES específicas e usam palavras que se repetem nos respectivos resumos. As palavras “desempenho” e/ou “qualidade” aparecem em Campos (2009), Rodrigues (2008), Polizel (2010), Eussen (2010). Pereira (2010) usa a palavra “adequação” para falar sobre o resultado gerado na participação do ENADE. Souza (2009) afirma que o exame do MEC provocou uma “cultura avaliativa” na Universidade Federal do Ceará.

**QUADRO 16**

Tipos de impactos encontrados, seus respectivos autores e os títulos das teses ou dissertações.

EIXO TEMÁTICO	AUTORES	IMPACTOS OBSERVADOS
Melhoria dos Cursos de Graduação	Alves (2007)	Questionamentos sobre a qualidade do ensino
	Fonseca (2008)	Implicações das políticas públicas educacionais nas ações institucionais
	Gracioso (2008)	Variáveis que ajudem a explicar o desempenho de formandos nos cursos de graduação
	Campos (2009)	Repercussões no projeto político-pedagógico
	Reis (2009)	Os impactos ocorrem na gestão dos cursos

Cinco autores destacam aspectos do ENADE que impactaram diretamente nos cursos de graduação como demonstra o Quadro 16 no quesito Curso de Graduação. São autores que percebem alguns tipos de reações nos cursos que estudaram ante aos resultados obtidos no exame do MEC.

Alves (2007) registra em sua dissertação de mestrado que o ENADE 2004 gerou “questionamentos sobre a qualidade do ensino oferecido em alguns cursos de nutrição” e que ainda foi detectada uma lacuna existente entre o desempenho dos alunos ingressantes e o desempenho dos alunos concluintes de cursos de nutrição de todo o Brasil fazendo uma comparação com duas instituições do Triângulo Mineiro.

Fonseca (2008) registra as implicações do ENADE nos processos avaliativos internos do curso de Educação Física do Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista procurando compreender “as influências na dinâmica dos processos avaliativos” e as “implicações das políticas públicas educacionais nas ações institucionais”.

Gracioso (2008) trata da gestão escolar diante do Provão (2003) e do ENADE (2004) avaliando os impactos destes no curso de ADM e identificando três variáveis que ajudem a explicar o desempenho de formandos nos cursos de graduação: uso de microcomputadores pelos alunos, competências desenvolvidas ao longo do curso e domínio da língua inglesa. Segundo o autor, a sua pesquisa “permite uma melhor auto-avaliação, pois torna explícitos os fatores que possuem impacto sobre o aprendizado dos alunos e facilitará o processo de melhorias constante de cada instituição”.

Campos (2009) aborda a qualidade da educação e a qualidade dos cursos superiores. Mais objetivamente os impactos que as políticas avaliativas governamentais tem causado no curso de pedagogia da UniEvangélica. Campos descreve que o exame em larga escala impactam nos atores educacionais que a partir de então buscam avanços na concepção de educação emancipadora.

Reis (2009) nota que o ENADE causa tensionamentos, principalmente por seu caráter classificatório e processo de ranqueamento. Os impactos ocorrem principalmente na gestão dos cursos. Seu trabalho foca os cursos de física da Universidade de Brasília e da Universidade Católica de Brasília e tomando referência no exame do ENADE de 2004.

#### QUADRO 17

Tipos de impactos encontrados, seus respectivos autores e os títulos das teses ou dissertações.

EIXO TEMÁTICO	AUTORES	IMPACTOS OBSERVADOS
Política pública avaliativa	Silva (2007)	Tomada de decisões, transformações e mudanças de comportamento de ação educativas.
	Aragão (2008)	Reconfiguração dos cursos
	Sheremetieff (2008)	Distinção entre os modelos regulatórios e emancipatórios

Todos as três teses ou dissertações que se encontram classificadas em Políticas Pública Avaliativas utilizam as palavras “qualidade de educação” ou “qualidade de ensino” em seus resumos.

Silva (2007) analisa provas dos cursos de medicina e de enfermagem aplicadas em 2002, 2003 (Provão) e 2004 (ENADE). Segundo seus estudos as políticas de avaliação da educação superior no Brasil impactam na tomada de decisões, transformações e mudanças de comportamento de ação educativas.

Aragão (2008) tem como temática a avaliação de cursos de graduação com impactos na “reconfiguração dos cursos”. Seu objeto são quatro cursos de graduação em Administração de Empresas – uma universidade pública, uma confessional, uma faculdade privada e um centro universitário. O impacto do ENADE é sentido, em seus estudos, pelos gestores das instituições.

Sheremetieff (2008) registra os relatos de professores do curso de direito da Universidade Católica de Petrópolis numa comparação entre os impactos do ENADE e do exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) no que se refere à distinção entre os modelos regulatórios e emancipatórios.

Os três estudos classificados nesse tipo de impacto são estudos comparativos. Silva (2007) e Aragão (2008) fazem um estudo comparativo entre o Exame Nacional de Curso (Provão) e o ENADE. Sheremetieff (2008) compara o ENADE ao exame da OAB, pois seu estudo está baseado no curso de direito da Universidade Católica de Petrópolis.

#### QUADRO 18

Tipos de impactos encontrados, seus respectivos autores e os títulos das teses ou dissertações.

EIXO TEMÁTICO	AUTORES	IMPACTOS OBSERVADOS
Estratégias didáticas para a melhoria do desempenho do aluno	Alvarães (2008)	Detecção do baixo crescimento na “formação geral dos estudantes”
	Borges (2009)	Detecção dos baixos índices de leitura dos estudantes universitários.
	Gonçalves (2009)	Detecção do baixo desempenho dos alunos em trigonometria

Os estudos que fazem parte da tabela acima primam por revelar impactos do ENADE em práticas pedagógicas e didáticas para melhoria do ensino. Essas teses ou dissertações focam o impacto do ENADE nos alunos, em suas habilidades e em sua formação geral.

Alvarães (2008) vê um baixo crescimento na “formação geral dos estudantes” do curso de administração de empresas de uma Instituição de Ensino Superior localizada na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. As situações de impacto no curso foram evidenciadas no exame nacional de 2006. Os impactos se deram nas práticas pedagógicas adotadas.

Borges (2009) também baseia seus estudos no ENADE 2006 e o impacto se deu na evidência dos baixos índices de leitura dos estudantes universitários. A partir desta comprovação busca-se o desenvolvimento de habilidades para uma “melhoria no desempenho dos alunos” principalmente na compreensão de textos acadêmicos.

Gonçalves (2009) trata dos impactos que o ENADE pode ter nos alunos de graduação de um curso de licenciatura em matemática. Especificamente o

objeto de aprendizagem se dá no ensino de trigonometria e seu grau de incidência de questões em avaliações oficiais em larga escala. É buscada uma melhoria do desempenho dos alunos nessa disciplina em particular sem especificação de IES.

#### QUADRO 19

Tipos de impactos encontrados, seus respectivos autores e os títulos das teses ou dissertações.

EIXO TEMÁTICO	AUTORES	IMPACTOS OBSERVADOS
Indutor de transformações curriculares	Sousa (2009)	Potencial de transformação em conhecimento útil aos objetivos de elevação da qualidade institucional.

Sousa (2009) percebe em seu estudo que o ENADE produz um “amplo acervo de informações com grande potencial de transformação em conhecimento útil aos objetivos de elevação da qualidade institucional”. Ele analisa a oportunidade de desvios com padronizações de currículos e busca de resultados em exames em larga escala, com vistas ao “estabelecimento de listas hierarquizadas de desempenho”, num período que vai de abril de 2004 a agosto de 2008.

Serão mostradas em seguida, as estratégias adotadas pelas IES relativas aos impactos percebidos pela aplicação do ENADE. Tais estratégias visam resolver ou atenuar os problemas ou falhas detectados nos resultados dos exames. Não obstante entram nessa parte da dissertação os mesmos 18 trabalhos analisados acima sendo seguida a mesma ordem de quadros.

### 3.3 ESTRATÉGIAS

Os resultados e classificações que chegam até as instituições de ensino superior, em decorrência dos resultados do ENADE, produzem respostas diante do elevado número de informações, ou seja, *outputs* (Easton, 1970), que aqui serão denominados de Estratégias de Melhorias - ações adotadas pelas instituições de ensino superior para gerar um melhor posicionamento nos futuros ranqueamentos divulgados pelo Ministério da Educação que qualificam ou desqualificam publicamente cada uma das instituições participantes do SINAES.

Para facilitar a exposição e comparação será seguida a mesma ordem expositiva do item 3.2 Impactos. Assim como no item anterior, a maioria das informações foi obtida dos resumos das teses e dissertações, mas em alguns poucos casos os dados foram obtidos no que os autores chamaram de considerações finais, ou somente considerações, ou conclusão, ou resultados. Nas tabelas abaixo foram nomeados os eixos temáticos, os autores das teses e dissertações e as respectivas estratégias de melhorias do desempenho institucional.

#### QUADRO 20

Tipos de impactos encontrados, seus respectivos autores e os títulos das teses ou dissertações.

EIXO TEMÁTICO	AUTORES	ESTRATÉGIAS OBSERVADAS
Melhoria do Desempenho Institucional	Rodrigues (2008)	Necessidade de aprimoramento da formação oferecida pelos cursos aos alunos
	Campos (2009)	Aperfeiçoamento da avaliação global dos cursos da instituição
	Polizel (2009)	Identificação dos Fatores críticos de sucesso
	Souza (2009)	Mais comunicação interna e esclarecimento
	Eussen (2010)	Articulação entre avaliação e gestão
	Pereira (2010)	Adequação de metodologias e procedimentos

Na dissertação de Rodrigues (2008) fica claro que o ENADE (2004-2006) fornece um diagnóstico da formação oferecida pela instituição, no caso a Universidade Federal de Minas Gerais, mas que nenhuma ação foi tomada pela instituição. Segundo Rodrigues (2008, p. 115) os coordenadores e ex-coordenadores dos cursos de graduação “desconheciam as razões pelas quais os resultados da instituição ocorreram daquela forma e não realizaram estudos visando compreendê-los”. No entanto a autora destaca a importância do exame nacional para as pesquisas afirmando que “o 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” (RODRIGUES, 2008, p. 121).

Campos (2009) destaca a estratégia da Universidade Federal do Ceará em relação a classificação da universidade nos *rankings* oriundos do ENADE (2004, 2005 e 2006), de acordo com a perspectiva dos coordenadores dos cursos. A UFC vê a necessidade de uma maior vinculação entre “seus projetos políticos pedagógicos (PPP) e a estruturação dos cursos de graduação” onde é

proposta uma melhoria no procedimento de avaliação mesclando procedimentos das teorias educacionais – tradicionais, escolanovista, tecnicista e construtivista – justificando uma “prática avaliativa embasada unicamente numa concepção emancipatória, e não tradicional e quantitativista”.

Polizel (2010) vê um clima de competitividade entre as instituições de ensino privadas e a alternativa estratégica encontrada é a profissionalização de suas gestões “de modo a apresentar ao mercado melhores resultados de qualidade e eficiência“. O autor não especifica a IES analisada, no entanto revela as estratégias utilizadas por esta instituição: ações de capacitação docente e maior disseminação da importância do ENADE entre eles; maior autonomia disponibilizada ao docente; projeto Portas Abertas implantado pela mantenedora visando aproximação com a instituição; pronto atendimento, pela mantenedora, às demandas do setor pedagógico; o armazenamento de dados bem estruturado pela CPA; implantação do sistema de comunicação interno Cronos. O autor chama essas estratégias de Fatores Críticos de Sucesso e revela que com sua implantação a IES em questão obteve uma nota melhor no ENADE.

Souza (2009) faz uma pesquisa com coordenadores de cursos e alunos da Universidade Federal do Ceará e defende a propagação de uma cultura de avaliação. Sua dissertação não revela estratégias colocadas em prática para melhoria do desempenho institucional, mas algumas propostas de estratégias a serem implantadas: os coordenadores apontam para a ampla discussão entre todos os participantes do processo de avaliação do MEC - direção, professores e alunos; os alunos sugerem que seja criada uma comissão especial, no âmbito de cada departamento, para organizar e orientar os alunos; sugerem ainda que seja feita uma avaliação a cada semestre, que as avaliações sejam condizentes com as especificidades de cada curso e que os alunos participem da elaboração dessas avaliações.

Eussen (2010) coloca em seu trabalho que a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, diante da implantação do SINAES e dos exames do ENADE, começou uma articulação entre avaliação e gestão, “relacionada à ideia de planejamento administrativo e acadêmico da instituição“. Eussen baseia-se no curso de Biomedicina que recebeu nota 5 no ENADE de 2007 pelo ótimo desempenho dos alunos nas provas e ressalta que o motivo dessa

boa nota foi que “as questões relacionadas ao questionário do estudante do ENADE têm muita semelhança com o questionário elaborado pela comissão da instituição para a avaliação da docência e da auto avaliação” (EUSSEN, 2010, p.194). A boa nota também foi o resultado, segundo a autora, da melhoria das aulas práticas, da estrutura física e da construção do laboratório-escola. Outras estratégias adotadas pela UFRN foram: a promoção da avaliação da docência, da autoavaliação de todos os cursos e ainda prestar uma assessoria aos cursos que não obtiveram uma nota satisfatória no ENADE.

Para Pereira (2010) os resultados do ENADE possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação no País. A estratégia proposta não se dirige a um curso específico de graduação, “podendo ser utilizada para qualquer área do conhecimento” e em qualquer IES, porém Pereira situa-se na Universidade Federal do Maranhão. As estratégias propostas são: a) Que a avaliação de conhecimento da IES siga os padrões do ENADE, b) uso de solução computacional para contribuir com a melhoria de ensino, c) permitir questões que se adaptem ao nível cognitivo do aluno, d) agilidade na entrega das estatísticas das provas, e) aplicação digital da avaliação para diminuir custos e ajudar no tempo de correção e f) uniformizando os procedimentos a serem estabelecidos.

Observa-se que existe uma preocupação pontual com o clima de competitividade decorrente dos resultados do ENADE divulgados em forma de ranqueamento principalmente na IES privada (POLIZEL, 2010), fato que não é registrado nos outros trabalhos desse eixo, que focam as estratégias em IES Federais (Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Universidade Federal do Maranhão).

#### QUADRO 21

Tipos de estratégias encontrados, seus respectivos autores.

EIXO TEMÁTICO	AUTORES	ESTRATÉGIAS OBSERVADAS
Melhoria dos Cursos de Graduação	Alves (2007)	Relações possíveis entre os resultados das avaliações do ENADE, os aspectos físicos e as práticas docentes
	Fonseca (2008)	Mudanças significativas na dinâmica das aulas
	Gracioso (2008)	Internacionalização, língua inglesa e programas informacionais

	Campos (2009)	Novas metodologias de ensino
	Reis (2009)	Mudanças na política de gestão dos cursos

Alves (2007) faz um estudo bibliográfico baseado nos relatórios síntese do ENADE de dois cursos de graduação em Nutrição de instituições de Triângulo Mineiro. Assim, partindo do objetivo de detectar relações possíveis entre os resultados das avaliações que as duas instituições participaram no ano de 2004, a autora quis compreender as influências do ENADE sobre a estrutura física, bibliotecas, recursos tecnológicos e ação educativa dos docentes dos cursos de nutrição. Porém o que gerou, segundo Alves, um questionamento sobre a qualidade de ensino oferecida foram falhas nos aspectos referentes à pesquisa e à extensão. A autora se detém em detectar os problemas e mostra antes a localização do problema do que alguma estratégia para melhoria dos cursos. Para Alves a apreciação das instituições e a reflexão sobre os dados apresentados devem gerar respostas (outputs) práticas das IES.

Fonseca (2008) discute a dinâmica dos processos de avaliação do curso de educação física do Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista do Rio Grande do Sul decorrente da nova política de exames do Ministério da Educação, ou seja, o ENADE. O trabalho de Fonseca indica que houve mudanças significativas na dinâmica das aulas. “A leitura, escrita e oralidade passaram a ser mais do que atos mecânicos, informativos e reprodutivos, constituindo-se em elementos provocadores do desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem significativa dos alunos (FONSECA, 2008, p.148)”. Também há indicativos, em seu trabalho, de que a avaliação evoluiu de um modelo tradicional para outro enfoque mais formativo e mediador, mesmo não havendo clareza se esses movimentos se originam somente do ENADE ou “se já vinham sendo construídos a partir de algumas outras iniciativas individuais ou institucionais”.

Gracioso (2008) identifica variáveis que ajudam compreender o desempenho dos alunos do curso de Administração de Empresas em exames nacionais e seu trabalho é voltado para oferecer insumos aos gestores de IES sobre a possibilidade de gerenciamento dessas variáveis encontradas para controle da instituição. As estratégias, que Gracioso chama de “receita”, seriam

três por ordem de magnitude do impacto estimado, que são as seguintes: todas as escolas de Administração de Empresas “devem oferecer programas internacionalizados, que ampliem ao máximo o escopo das competências a que os alunos são expostos e que fomentem o uso intensivo de ferramentas tecnológicas”, tais como a afiliação a redes internacionais de cooperação universitária visando o intercâmbio de alunos, professores e ideias; existe uma variável importante que é a limitação da língua inglesa e Gracioso sugere que “cursos de inglês podem ser considerados atividades complementares cumpridos como carga horária obrigatória das Atividades Complementares”; a terceira estratégia seria o de reforçar o quadro de docentes da instituição, não só aumentando o percentual de doutores mas também selecionando profissionais que “são mais inovadores e mais dispostos a participar de um árduo trabalho de mudança cultural” (GRACIOSO, 2008, p.209).

Campos (2009) afirma que, no curso de Pedagogia da UniEvangélica, os mecanismos avaliativos implantados pelas políticas governamentais provocaram alterações estratégicas no projeto político-pedagógico. Segundo o autor “a avaliação institucional tem sido o principal instrumento para deflagrar as alterações no PPP [Projeto Político Pedagógico], tendo a regulação como sua força motriz” (CAMPOS, 2009, p.159). Para o autor a principal estratégia é dar voz aos atores educacionais que tem “conseguido alguns avanços na concepção emancipatória”, e esses avanços vão desde reestruturação do currículo até novas metodologias para adquirir, produzir e distribuir o conhecimento. O autor evidencia a questão da redução da duração do curso de pedagogia: por uma pressão do mercado, o curso passou de quatro para três anos, e a avaliação do MEC mostrou perda na qualidade, inviabilizando a realização da licenciatura plena. Campos argumenta ainda que os resultados do ENADE evidenciam um erro de direção – formação acelerada – e propõe uma estratégia de retomada de qualidade principalmente no que se refere a duração do curso de pedagogia.

Reis (2009) analisa, em sua dissertação, o uso dos resultados do ENADE nos cursos de física de duas universidades: uma instituição pública (Universidade de Brasília) e uma instituição particular (Universidade Católica de Brasília). O trabalho de Reis revela que os resultados do exame em larga escala do MEC têm maior interferência na rotina da instituição privada,

“influenciando diretamente na organização didático-pedagógica, na composição docente e na conformação da estrutura física”. Na instituição pública, segundo a autora, o mesmo não acontece, pois está sujeita em menor grau à influência do sistema de avaliação na sua totalidade. As estratégias de melhoria de desempenho partem, portanto da instituição privada e o foco do trabalho de Reis é a gestão de cursos; nesse quesito, no entanto ele afirma que “as duas instituições, em diferentes níveis, são atingidas e passam por alguma tipo de ajuste ou reestruturação. Todavia, quando se observa separadamente os resultados do ENADE, os reflexos são percebidos apenas na instituição privada” (REIS, 2009, p.151). Conclui Reis que os resultados do exame são determinantes na definição de estratégias de gestão e que além disso, servem de parâmetro para que a instituição privada se situe no mercado educacional, embora a Universidade Católica de Brasília afirme que não utiliza esses resultados com fins de marketing institucional.

#### QUADRO 22

Tipos de estratégias encontrados, seus respectivos autores.

EIXO TEMÁTICO	AUTORES	ESTRATÉGIAS OBSERVADAS
Política Pública Avaliativa	Silva (2007)	Mudança no foco da formação acadêmica
	Aragão (2008)	Melhorias na infraestrutura geral dos cursos
	Sheremetieff (2008)	Melhoria na qualidade do ensino nos cursos jurídicos

Silva (2007) analisa as políticas públicas de avaliação por meio das provas (ENC e ENADE) dos cursos de Medicina e Enfermagem, procurando evidenciar qual o foco que essas provas deram em suas questões, se foram voltadas para um cenário Hospitalocêntrico (Biomédico/Bioquímico), Holístico (Saúde Pública) ou ambos, usando as provas de 2002, 2003 (ENC) e 2004 (ENADE). Especificamente sobre o ENADE o autor vê pontos relevantes “no sentido de colocar a avaliação na ordem do dia nas discussões e serviram para as IES reavaliarem seus currículos”. Silva constata que na prova do curso de enfermagem a maioria dos itens são considerados de caráter holístico – uma visão mais ampla de saúde e menos no foco hospitalocêntrico, reducionista. Ainda segundo o autor, o mesmo não se pode constatar no curso de medicina pois os resultados não foram estatisticamente significativos. As estratégias

sugeridas estão na mudança de foco da formação acadêmica “substanciada em termos de uma aprendizagem significativa, cujo beneficiário será a população, através de serviços de qualidade de médicos e enfermeiros, especialmente na atenção básica à saúde” (SILVA, 2007, p.143).

Aragão (2008) discute a evolução do conceito de qualidade e os limites e possibilidades de aplicação no contexto educacional; destaca a importância e relevância das políticas públicas de avaliação para a reconfiguração dos cursos de Administração de Empresas e enfatiza as melhorias nos cursos pesquisados a partir de seus gestores. As estratégias de mudança para melhoria dos cursos, todos do Estado de São Paulo, foram confirmadas por todos os gestores dos quatro cursos de Administração de Empresas e foram assim elencadas: mudanças para ajustar as disciplinas para atender a nova demanda ou para promover uma diferenciação em relação a faculdades concorrentes; tornar as atividades de Estágio Supervisionado em uma atividade que articule a teoria e a prática com a orientação para a produção de Trabalhos de Conclusão de Curso com rigor científico e metodológico; melhoria na infraestrutura geral dos cursos principalmente nos laboratórios de informática e bibliotecas.

Sheremetieff (2008) toma a expansão dos cursos de direito como base de seus estudos e a importância de uma avaliação séria para o grande número de faculdades existentes. Para isso usa dois exames institucionais que “vêm se destacando pelas estratégias de avaliação de desempenho dos alunos dos cursos jurídicos”: o MEC pela aplicação do Exame Nacional de Desempenho do Estudante e a Ordem dos Advogados do Brasil pela aplicação do Exame da Ordem. As estratégias aqui são somente sugeridas em relatos dos professores dos cursos jurídicos que entendem que os exames em larga escala levam a uma melhoria na qualidade do ensino nas faculdades, mas que é preciso modificar o paradigma dessas avaliações de forma que a interdisciplinaridade esteja presente.

### QUADRO 23

Tipos de estratégias encontrados, seus respectivos autores.

EIXO TEMÁTICO	AUTORES	ESTRATÉGIAS OBSERVADAS
Estratégias didáticas para a melhoria do desempenho do	Alvarães (2008)	Uso de mapas conceituais

aluno	Borges (2009)	Melhoria no desenvolvimento da leitura com uso de sistemas tutores
	Gonçalves (2009)	Tecnologia da Informação e comunicação para o ensino de trigonometria

Alvarães (2008) analisa os resultados do ENADE nos cursos de Administração de Empresas e constata um baixo crescimento da chamada “formação geral” por parte dos alunos. Nesse sentido sugere como estratégia para “o estímulo à aprendizagem significativa e á prática transdisciplinar em busca de um conseqüente aumento da formação geral dos estudantes deste curso”, a utilização de mapas conceituais. Para o autor os mapas conceituais devem ser utilizados pelos alunos para a promoção da aprendizagem significativa – “o mapa conceitual pode ser usado para demonstrar relações hierárquicas entre conceitos seja de unidade de estudo seja de toda uma disciplina” (ALVARÃES, 2008, p12); pode ser usado como instrumento de avaliação – usado para verificar como o aluno está relacionando e situando os diversos conceitos de seu aprendizado no curso.

Borges (2009) consegue detectar problemas de leitura nos estudantes universitários que participaram do ENADE 2006 em sua dissertação de mestrado pela Universidade Federal de Goiás. A estratégia para melhoria do desempenho do aluno passa por um sistema que possa auxiliar os estudantes universitários na compreensão de leitura. “O sistema proposto procura desenvolver a habilidade de analisar textos, levando o leitor a diferenciar os elementos principais, secundários e a estrutura geral do texto” (BORGES, 2009, p.15). É proposto, por meio da Tecnologia da Informação, o uso de sistemas tutores inteligentes – que facilitam as habilidades de sublinhamentos. Borges mostra uma pesquisa que faz uso de dois grupos, um que realiza exercícios sem o sistema tutor inteligente e outro com o uso desse sistema, e constata, por meio de análises estatísticas uma diferença significativa entre os grupos A e B, com sensível melhoria de desempenho do grupo B que utilizou-se do sistema tutor inteligente.

O trabalho de Gonçalves (2009) tem como objetivo o desenvolvimento de uma estratégia de ensino de trigonometria utilizando a tecnologia da informação e a comunicação buscando verificar suas contribuições no processo de aprendizagem de aluno. O trabalho de Gonçalves leva em consideração o Estado da Arte na aprendizagem da trigonometria a partir dos

resultados e grau de incidência de questões em avaliações oficiais: Saesp, ENEM, PISA, Fuvest e ENADE. A estratégia aqui também é proposta, mas é também avaliada por professores e alunos de graduação de um curso de licenciatura em matemática que concluem que o uso de uma estratégia pedagógica amparada pelo uso de tecnologias e comunicação resulta num avanço cognitivo podendo auxiliar de forma significativa na melhoria do desempenho dos alunos nas diversas avaliações oficiais, incluindo nessas o ENADE.

#### QUADRO 24

Tipos de estratégias encontrados e seus respectivos autores

EIXO TEMÁTICO	AUTOR	ESTRATÉGIAS OBSERVADAS
Indutor de transformações curriculares	Sousa (2009)	As IES se transformam em prestadoras de serviços á comunidade

Como único representante deste eixo, Sousa (2009) afirma que, no discurso, o SINAES dá equidade aos instrumentos avaliativos do governo federal, mas, na prática “o ENADE foi se consolidando como instrumento por excelência para orientar as ações de regulação e supervisão (SOUSA, 2009, p.281)”. Em sua tese de doutorado o autor visou compreender com maior abrangência o SINAES a fim de entender o seu caráter público e perceber seu potencial de transformar o currículo das universidades. Na configuração da organização social em que estamos as IES passam a responder as demandas de seu tempo – “visão de mercado, competição, eficiência, produtividade -, passam a ser dirigidas por uma racionalidade técnico-instrumental perseguida em um processo autocentrado” visando sua sobrevivência como organização. Assim sendo Sousa conclui que os currículos passam a ser determinados com base na geração de competências e habilidades exigidas no mundo do trabalho. Uma estratégia adotada pelas IES que as transformam em prestadoras de serviços á comunidade, ou seja, a cada nova etapa do desenvolvimento humano, as instituições de ensino se reformulam e se reconceituam e o currículo, como campo de conhecimento, “não poderia passar incólume por tão violenta mudança de paradigmas” (SOUSA, 2009, p.228).

### 3.4 CONSIDERAÇÕES

Foi detectada neste terceiro capítulo uma maior incidência de impactos do ENADE no desempenho institucional das IES, em 33,3% do total de teses e dissertações pesquisadas. Notou-se ainda uma grande incidência direta nos cursos de graduação com 27,7% de teses e dissertações. Impactos e estratégias ligadas ao desempenho dos discentes somaram 16,7% das teses e dissertações e a porcentagem que envolvem as políticas avaliativas atinge os mesmos patamares: 16,7%. Somente uma tese de doutorado, 5,6%, demonstra impactos e estratégias relativas a preocupações e mudanças nos currículos.

Esses dados indicam de que o ENADE causa impactos e, em consequência, leva a desenvolvimento de estratégias de melhorias de ensino nas instituições como um todo primeiramente. No entanto, os outros eixos, que demonstram impactos e estratégias específicas em cursos de graduação, desempenho dos alunos, políticas de avaliações e mudanças nos currículos vem à reboque do primeiro eixo, ou seja, visam todos uma melhor nota nos exames do MEC e uma melhor classificação no ranking da IES.

Numa das dissertações pesquisadas fica explícita a ideia de que a concorrência do mercado evidenciada por meio do *rankings* é fator de impacto nas IES: Aumento da competitividade entre as IES privadas (POLIZEL, 2009).

Quando se trata do eixo Melhoria no Desempenho Institucional observa-se que o ENADE impacta em diagnósticos da formação do aluno, na eficácia educacional, no já citado aumento da competitividade entre as IES privadas, na sua relação com a inserção social, com sua relação existente com a avaliação interna e na modelagem do sistema de avaliação.

Fazendo uma análise comparativa no que diz respeito ao desempenho institucional das IES do setor privado e o setor estatal, verifica-se que os impactos e estratégias são estudados por ambos os setores, mas existe um investimento mais acentuado para melhoria de resultados no setor privado – que acaba resultando positivamente nas ações das políticas governamentais.

Especificamente quando se trata na Melhoria dos Cursos de Graduação observa-se questionamentos sobre a qualidade do ensino, implicações das políticas públicas nas ações institucionais, percepção de variáveis que ajudem a explicar o desempenho dos alunos, repercussões no projeto político-pedagógico dos cursos e na própria gestão desses cursos.

No eixo Estratégias Didáticas para a Melhoria do Desempenho do Aluno os impactos são notados nas mudanças de comportamento das ações educativas, em reconfigurações de cursos e até uma preocupação gerada por diferenças nos modelos regulatórios e emancipatórios gerados pelo ENADE.

Quando chega-se no eixo Política Pública Avaliativa percebe-se preocupações com o baixo crescimento da formação geral dos estudantes, com os baixos índices de leitura dos estudantes universitários e com o baixo desempenho dos alunos na resolução de problemas trigonométricos e uma evidente mudança de rumos para um melhor desempenho dos alunos na recente política pública de avaliação.

O último eixo, que vê o ENADE como um indutor de transformações curriculares mostra uma preocupação com a mudança no currículo que acompanhe as mudanças de paradigmas sociais.

Quando se fala das estratégias para melhoria do desempenho institucional percebe-se que essas são claras respostas derivadas dos impactos sentidos pelas IES. No entanto constata-se que essas estratégias surgem mais como ideias e projetos dos autores das teses e dissertações e das percepções que estes obtiveram com suas pesquisas do que de ações práticas efetivas das instituições de ensino.

No eixo Melhoria do Desempenho Institucional as estratégias vão da necessidade de aprimoramento da formação oferecida pelos cursos, passam pelo aperfeiçoamento da avaliação global dos cursos, à detecção dos fatores críticos de sucesso, de uma melhoria e mais esclarecimentos na comunicação interna, em uma articulação melhor entre avaliação e gestão, culminando com uma melhor adequação de metodologias e procedimentos.

Para Melhoria dos Cursos de Graduação as estratégias são de comprovação das relações entre os resultados do ENADE e os aspectos físicos da instituição e as ações dos docentes, das mudanças significativas na dinâmica das aulas, novas metodologias de ensino, que incluem internacionalização dos cursos, adoção de ensino de programas de informática e língua inglesa e mudanças nas políticas de gestão dos cursos.

No eixo que se detém em Políticas Públicas Avaliativas são sugeridas melhorias e mudanças no foco da formação acadêmica, na infraestrutura geral dos cursos e na melhoria da qualidade de ensino dada a enorme quantidade de

IES privadas que surgiram nos últimos anos, que são o foco do ENADE e do SINAES.

No eixo Estratégias Didáticas para a Melhoria do Desempenho do Aluno as estratégias são bem específicas: para cursos de Administração de Empresas são sugeridas como estratégias o uso de mapas conceituais; para o ensino de trigonometria o uso da tecnologia da informação e melhoria na comunicação e para melhorar o desempenho nas provas, melhorias no desenvolvimento da leitura com o uso de sistemas tutores.

No eixo Indutor de Transformações Curriculares a estratégia é que os currículos acompanhem as mudanças de paradigmas sociais e contemplem alterações que transformem as IES em prestadoras de serviços á comunidade, num claro viés mercadológico.

## Conclusões da dissertação

Em se tratando da trajetória da avaliação em larga escala na educação superior brasileira notamos que o processo de implantação do SINAES passou por profundas mudanças, a partir de 2007 com a criação de dois índices: o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC). Esses índices, que têm seus resultados retirados de questões propostas no ENADE, geraram uma classificação entre as Instituições de Ensino Superior divulgada pelo próprio Ministério da Educação fazendo voltar à cena nacional os *rankings*, igualmente como era feito no Exame Nacional de Cursos na gestão política do presidente Fernando Henrique Cardoso, tão combatido e criticado por gerar disputas entre as IES.

Diante desse cenário, Sobrinho (2008) chega à conclusão de que nos últimos dois governos a educação superior brasileira, no que diz respeito às políticas adotadas, reduziu-se à medida e ao controle.

[...] a educação (em sentido pleno) se reduz a ensino, os processos formativos se anulam ante os resultados quantificáveis, a valoração dá lugar a exames que medem desempenhos estudantis, estes servem de informação básica aos índices, que se transformam em classificações e *rankings* e representam numericamente a “qualidade” dos cursos e das instituições (SOBRINHO, 2008, p. 821).

A crítica se dá principalmente porque o ENADE e os estudantes que dele participam passam a ser as fontes principais de informação para a formulação dos índices, que por sua vez levam à criação de *rankings*, tal qual ocorria no governo anterior.

Assim, assiste-se a um fenômeno semelhante que ocorreu na era FHC: a sobreposição e a primazia de um instrumento de avaliação sobre os demais. Naquele governo, o “Provão” ganhava a mídia e ficavam no ostracismo, os outros instrumentos: Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e a Avaliação Institucional. O fenômeno se repete no segundo mandato do governo Lula. O ENADE ganha a mídia, enquanto a Avaliação Institucional e principalmente, a Autoavaliação ficaram no ostracismo (CALDERÓN, 2011, p. 822).

Esse valor usado para o ranqueamento das instituições vem, segundo o INEP (2009), do Índice Geral de Cursos (IGC) que é “um indicador de qualidade de instituições de educação superior, que considera, em sua composição, a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação”. Para os cursos de graduação é utilizado o Conceito Preliminar de Curso (CPC), cujo resultado final está em valores que vão de 0 a 500 e em faixas que vão de 1 a 5.

O CPC é uma média de diferentes medidas da qualidade de um curso. As medidas utilizadas são: o Conceito Enade (que mede o desempenho dos concluintes), o desempenho dos ingressantes no Enade, o Conceito IDD e as variáveis de insumo. O dado variáveis de insumo – que considera corpo docente, infraestrutura e programa pedagógico – é formado com informações do Censo da Educação Superior e de respostas ao questionário socioeconômico do Enade (BRASIL, 2009).

Segundo a 5ª edição do documento do SINAES (BRASIL, 2009), o IDD é o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observados e Esperados, ou seja, a diferença entre o desempenho médio dos concluintes e o desempenho médio estimado para os concluintes de um mesmo curso.

Para um curso ter CPC (que tem implicações sobre a representatividade do IGC) é condição obrigatória que ele tenha participado do Enade com alunos ingressantes e alunos concluintes.

Como cada área do conhecimento é avaliada de três em três anos no Enade, o IGC levará em conta sempre um triênio. Assim, o IGC 2007 considerou os CPCs dos cursos de graduação que fizeram o Enade em 2007, 2006 e 2005; o IGC 2008 considerou os CPCs dos cursos que participaram do Enade em 2008, 2007 e 2006; e assim, sucessivamente. A medida de qualidade da graduação que compõe o IGC é igual à média dos CPCs para o triênio de interesse (BRASIL, 2009).

Essa metodologia estatística que coloca em primeiro plano os índices e a divulgação classificatória das IES acaba levando o ENADE a receber mais críticas, pois coloca nas mãos dos estudantes a responsabilidade de gerar notas que irão qualificar as instituições que frequentam e seus respectivos cursos.

Toda a responsabilidade cabe ao estudante; a qualidade final depende do seu desempenho em exame e de sua opinião, independente da área profissional e de estudos, dos compromissos e idiosincrasias, da capacidade de discernimento e de tantas outras variáveis que dificilmente podem avaliar essa metodologia como adequada e suficiente para determinar com precisão, rigor e justiça as escalas de qualidade de uma instituição ou de um curso (SOBRINHO, 2008, p.821).

Diante do exposto, o ENADE torna-se objeto de curiosidade científica, na medida em que se constitui numa proposta radicalmente alternativa ao ENC, bem como pelo fato de ser o principal instrumento de avaliação das IES brasileiras, a partir do qual são elaborados os índices, base para a regulação estatal, bem como referencial no mercado educacional.

Percebe-se uma unanimidade com relação à realização de avaliações em larga escala no país. Os autores aqui citados veem esse tipo de exame como essencial para a evolução da educação superior brasileira. As principais críticas estão contidas no formato e no método da aplicação dos exames e, principalmente, em relação ao modo da divulgação dos resultados.

O ENADE, surgido numa proposta que se pretendia inovadora dentro do SINAES, vem a cada ano e a cada nova resolução se transformando num Provão com nome diferente: o ranqueamento de instituições acabou voltando aos meios de comunicação, mas agora não mais partindo da iniciativa da imprensa e sim do próprio MEC; o caráter censitário aplicado no Provão também acabou voltando, assim como a escolha de apenas alunos concluintes para fazer a prova, que eliminou seu caráter que avaliava o conhecimento adquirido pelo aluno numa comparação com sua prova ao iniciar a curso.

Apesar dessas abordagens críticas que focaram as mudanças políticas da educação superior, visualizam-se aspectos positivos ressaltando as contribuições concretas do ranqueamento no que tange ao fortalecimento do mercado educacional.

Seria inviável para uma política de governo de caráter gerencial permanecer sem um perfil organizado hierarquicamente das IES espalhadas por esse imenso território nacional. É imperioso que se tenha uma visão ampliada de quais são as necessidades da sociedade e o que está sendo oferecida a essa mesma sociedade em termos educacionais.

Partindo do mapeamento e tendências da produção científica no Brasil a partir de 2004 constatou-se que o ENADE é um tema que teve seu auge em 2008 e 2009, mas que ainda pode gerar muitos outros trabalhos, visto que com a posse da presidenta Dilma Rousseff, o SINAES foi mantido e o exame em larga escala continua sendo aplicado anualmente. Este tema não foi esgotado e é uma preocupação de várias áreas do conhecimento, sendo uma temática de cunho multidisciplinar. Percebe-se que além da área prioritária da educação, muitas outras, como Administração de Empresas, Contabilidade, Psicologia, Engenharia Elétrica, Linguística, Matemática e Educação Física, buscaram estudos sobre o ENADE.

Podemos tirar algumas afirmações diante do que aqui foi exposto:

- Os anos de 2008 e 2009 foram anos que movimentaram a comunidade acadêmica, colocando o ENADE na pauta dos pesquisadores.
- Existe uma predominância de estudos em pós-graduação na área das ciências humanas sobre o ENADE, com 62,5%.
- Verifica-se que, dos pesquisadores que obtiveram seu título de mestre ou doutor em educação, 22,35% procederam da área da pedagogia. Entretanto, convém destacar que mais de 77% dos alunos, que buscaram uma pós-graduação para desenvolverem suas pesquisas, vieram de outras áreas do conhecimento.
- A maioria dos estudos ficou mesmo no âmbito do mestrado acadêmico, com 65,6%, enquanto que 25% foi a soma de doutorados defendidos.
- Constata-se que a região Sudeste assume papel predominante, com 59,5% das teses e dissertações, sendo seguida pelas regiões Nordeste e Centro-Oeste, com 18,7%, cada, do total de estudos produzidos no Brasil. A região Sul aparece com apenas um trabalho: 3,1%.
- Existem núcleos de estudos nas universidades, liderados por professores que se dedicam a abordar, junto com seus orientandos, o tema ENADE, onde podemos destaca: a Universidade São Francisco, a

Universidade Federal do Ceará, a Universidade de Brasília, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Católica de Petrópolis e a Universidade Estadual de Campinas.

Importante salientar o trabalho dos orientadores que se dedicaram a abordar o ENADE em seus núcleos de estudos. Jacques Rocha Velloso, que orientou a tese de doutorado em Educação de Moreira (2010), na linha de pesquisa *Políticas de pós-graduação: formação de mestres e doutores*; Paulo Roberto Barbosa Lustosa, que orientou Souza (2008), no mestrado em Contabilidade na linha de pesquisa *Conhecimento e Aprendizagem em Contabilidade* e, José Vieira de Sousa, orientador da dissertação de mestrado de Reis (2009), na linha de pesquisa *Avaliação da Educação Superior*. Isabel Franchi Cappelletti orientou Sousa (2009), em um doutorado em Educação, na linha de pesquisa *Currículo e Avaliação Educacional*; e Ana Lúcia Manrique, orientou Souza (2010), cuja linha de pesquisa é *A Matemática na estrutura curricular e formação de professores*. Stella Cecília Duarte Segenreich, que orientou o mestrado em Educação de Sheremetieff (2008), cuja linha de pesquisa é *Políticas e Instituições Educacionais e seus atores*; e Lígia Silva Leite, que orientou Alvarães (2009), no mestrado em Educação na linha *Instituições Educacionais e suas práticas pedagógicas*. Da Universidade Estadual de Campinas o destaque vai para José Dias Sobrinho, que foi o orientador de Perim (2007), em seu doutorado em Educação na linha de pesquisa *Avaliação da Educação Superior*; e Márcia Regina Ferreira de Brito Dias foi orientadora de Souza (2007), que defendeu um doutorado em Educação, na linha de pesquisa *Atitudes em relação à Matemática*.

É possível ainda notar que, de um total de 29 orientadores listados, apenas sete contaram com Bolsa Produtividade do CNPq, ou seja, 24%.

Observando as estratégias para melhoria do desempenho institucional percebe-se que essas são claras respostas derivadas dos impactos sentidos pelas IES. No entanto constata-se que essas estratégias surgem mais como ideias e projetos dos autores das teses e dissertações e das percepções que estes obtiveram com suas pesquisas do que de ações práticas efetivas das instituições de ensino.

As contribuições da produção científica objetivando seu aprimoramento mostra que o ENADE influencia diretamente sobre as mudanças nas IES. Nota-se ainda uma grande incidência de impactos diretos nos cursos de graduação, em segundo lugar. Impactos e estratégias ligadas ao desempenho dos discentes ficaram em terceiro lugar e a porcentagem que envolve as políticas avaliativas atinge os mesmos patamares. Somente uma tese demonstra impactos e estratégias relativas a preocupações e mudanças nos currículos, no entanto outras teses e dissertações pesquisadas também demonstram preocupações curriculares num segundo plano.

Quando se trata do eixo Melhoria no Desempenho Institucional observa-se que o ENADE impacta em diagnósticos da formação do aluno, na eficácia educacional, no já citado aumento da competitividade entre as IES privadas, na sua relação com a inserção social, com sua relação existente com a avaliação interna e na modelagem do sistema de avaliação. As estratégias vão da necessidade de aprimoramento da formação oferecida pelos cursos, passam pelo aperfeiçoamento da avaliação global dos cursos, à detecção dos fatores críticos de sucesso, de uma melhoria e mais esclarecimentos na comunicação interna, em uma articulação melhor entre avaliação e gestão, culminando com uma melhor adequação de metodologias e procedimentos.

Especificamente quanto se trata na Melhoria dos Cursos de Graduação observam-se questionamentos sobre a qualidade do ensino, implicações das políticas públicas nas ações institucionais, percepção de variáveis que ajudem a explicar o desempenho dos alunos, repercussões no projeto político-pedagógico dos cursos e na própria gestão desses cursos. As estratégias são de comprovação das relações entre os resultados do ENADE e os aspectos físicos da instituição e as ações dos docentes, das mudanças significativas na dinâmica das aulas, novas metodologias de ensino, que incluem internacionalização dos cursos, adoção de ensino de programas de informática e língua inglesa e mudanças nas políticas de gestão dos cursos.

No eixo da Melhoria dos Cursos de Graduação observam-se questionamentos sobre a qualidade do ensino, implicações das políticas públicas nas ações institucionais, percepção de variáveis que ajudem a explicar o desempenho dos alunos, repercussões no projeto político-pedagógico dos cursos e na própria gestão desses cursos. As estratégias são de comprovação

das relações entre os resultados do ENADE e os aspectos físicos da instituição e as ações dos docentes, das mudanças significativas na dinâmica das aulas, novas metodologias de ensino, que incluem internacionalização dos cursos, adoção de ensino de programas de informática e língua inglesa e mudanças nas políticas de gestão dos cursos.

Quando se chega na Política Pública Avaliativa percebe-se preocupações com o baixo crescimento da formação geral dos estudantes, com os baixos índices de leitura dos estudantes universitários e com o baixo desempenho dos alunos na resolução de problemas trigonométricos e uma evidente mudança de rumos para um melhor desempenho dos alunos na recente política pública de avaliação. Em contrapartida são sugeridas melhorias e mudanças no foco da formação acadêmica, na infraestrutura geral dos cursos e na melhoria da qualidade de ensino dada a enorme quantidade de IES privadas que surgiram nos últimos anos, que são o foco do ENADE e do SINAES.

Sobre as Estratégias Didáticas para a Melhoria do Desempenho do Aluno os impactos são notados nas mudanças de comportamento das ações educativas, em reconfigurações de cursos e até uma preocupação gerada por diferenças nos modelos regulatórios e emancipatórios gerados pelo ENADE. As estratégias são bem específicas: para cursos de Administração de Empresas são sugeridas como estratégias o uso de mapas conceituais; para o ensino de trigonometria o uso da tecnologia da informação e melhoria na comunicação e para melhorar o desempenho nas provas, melhorias no desenvolvimento da leitura com o uso de sistemas tutores.

O exame do MEC como um Indutor de transformações curriculares é sentido com uma preocupação com a mudança no currículo que acompanhe as mudanças de paradigmas sociais cuja estratégia é que os currículos acompanhem as mudanças de paradigmas sociais e contemplem alterações que transformem as IES em prestadoras de serviços á comunidade, num claro viés mercadológico.

O ENADE completa nove anos de existência, movimentado um milhão e meio de estudantes em todo o Brasil em 2012, como uma das mais importantes avaliações em larga escala no país. Começou como um projeto de mudança que deveria seguir uma linha de avaliação formativa, no entanto veio

se transformando, mudando e tornando-se uma avaliação de resultados, num nítido retorno às práticas do pioneiro ENC, respondendo a um inquietação mercantil e ranqueando as universidades, faculdades e centros universitários por meio de notas divulgadas pelo MEC.

Independente da polêmica gerada o que se constata nesta pesquisa é que a IES não ficaram indiferentes ao ENADE. De uma forma ou de outra o exame impactou as instituições de ensino que, diante dos resultados apresentados pelo MEC e pela imprensa saíram em busca de estratégia para a melhoria da qualidade de ensino e conseqüentemente a melhoria na classificação do ranking do MEC.

Para finalizar, retoma-se o conceito evolutivo de Polidori (2009, p.444) que considera a evolução no processo de avaliação ano Brasil, dividindo cronologicamente em quatro ciclos: o Primeiro Ciclo que vai de 1986 a 1992, representado pelo PARU e GERES, com iniciativas isoladas e voluntária de se organizar um processo de avaliação; o Segundo Ciclo que vai de 1993 a 1995, onde se formulam políticas de avaliação com a instalação do PAIUB; o Terceiro Ciclo que está situado entre 1996 e 2003 e é marcado pela implementação de uma proposta nacional de avaliação em larga escala, ou seja, o Exame Nacional de Curso, mais conhecido como Provão; e um Quarto Ciclo que começa em 2003 e é denominado de Construção da Avaliação Emancipatória, que surge com a implantação do SINAES que traz uma proposta de avaliação formativa.

Dando continuidade a esse conceito evolutivo pode-se constatar que o Quarto Ciclo se encerrou em 2007 com a criação do IGC - índice que sintetizou a qualidade de todos os cursos de graduação e pós-graduação das IES, ranqueando-as novamente.

Propõem-se assim o começo de um novo ciclo, o Quinto Ciclo, começando em 2007, denominado de Avaliação para a Regulação. Sua característica implica na mudança do arcabouço legal, e de diretrizes para a gestão pública, avaliação por resultados, supervisão e articulação do sistema nacional de educação, desenvolvendo políticas para fortalecer a capacidade gerencial do governo objetivando sua funcionalidade às políticas de regulação do sistema.

## REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Luiz Fernando. **Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente**. In: Reforma do Estado e Administração pública gerencial. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Sociologia da Educação e Avaliação Educacional**. Braga: Universidade do Minho, 1998, pg 27-76.
- ALVARÃES, Alberto Carlos Teixeira. **O uso de mapas conceituais no curso superior de Administração de Empresas: um estímulo à aprendizagem significativa e à prática transdisciplinar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ, 2009.
- ALVES, Luciene. **O processo de avaliação do ensino superior e a atual configuração dos cursos de nutrição no Triângulo Mineiro e Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário do Triângulo, Uberaba, MG, 2007.
- ANTUNES, Marcelo Moreira. **Aspectos interferentes na qualidade do curso de educação física do centro universitário da cidade sob a ótica do corpo discente**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, RJ, 2008.
- ARAGÃO, José Euzébio de Oliveira Souza. **Políticas de Avaliação do Ensino Superior: o curso de administração em questão**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, SP, 2008.
- ARAÚJO, Glória Marieta de. **Financiamento do Ensino Superior: um estudo sobre os recursos do Tesouro destinado as IFES e o caso da UNIRIO**. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Economia e Gestão Empresarial) – Universidade Cândido Mendes, RJ, 2009
- ARAÚJO FILHO, Mário de Souza. **Acabar com o Provão: um retrocesso (anunciado) para o ensino superior brasileiro**. Jornal da Ciência, maio 2003. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detail.jsp?id=9597>. Acesso em: 09 set. 2011.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para a educación: Exame del Banco Mundial**. México, 1996.
- BARRETO, Maria Raidalva Nery. **Políticas públicas para o acesso e permanência no ensino superior**. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Políticas Públicas, gestão do conhecimento e desenvolvimento regional) – Universidade do Estado da Bahia, BA, 2009.
- BARREYRO, Gladys Beatriz. **Do Provão ao SINAES: o processo de construção de um novo modelo de avaliação da educação superior**.

*Avaliação*: revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior - RAIES, Campinas, SP, v. 8, n. 4, p. 37-49, 2003.

BARREYRO, Gladys Beatriz, ROTHEN, José Carlos. **“Sinaes” contraditórios: Considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 955-977, out. 2006

BARREYRO, Gladys Beatriz, ROTHEN, José Carlos. **Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: “PROVÃO II” ou a reedição de velhas práticas?** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 114, p. 21-38, jan.-mar. 2011.

BARREYRO, Gladys Beatriz. **De exames, rankings e mídia.** *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 863-868, nov. 2008.

BASTOS, Alexandre Fleming Vasques. **A reforma (neoliberal) da Universidade no Brasil: um discurso (re)velador.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2007.

BECKER, Fernanda da Rosa. **Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira.** *Revista Ibero-americana de Educação*, n. 53/1 pg 1-11, jun. 2010.

BITTENCOURT, Hélio Radke; VIALI, Lorí RODRIGUES; Alziro Cesarde Morais e CASARTELLI, Alamde Oliveira. **Mudanças nos pesos do CPC e seu impacto nos resultados de avaliação em universidades federais e privadas.** *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 3, p. 147-166, nov. 2010.

BITTENCOURT, Hélio Radke, CASARTELLI, Alamde Oliveira e RODRIGUES, Alziro Cesarde Morais. **Sobre o Índice Geral de Cursos (IGC).** *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, p. 667-682, nov. 2009.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Fabrícia Neves. **Uso de sistemas tutores inteligentes na compreensão de leitura.** Dissertação (Mestrado em Engenharia Elétrica e de Computação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil De 1988**  
Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 10 de julho de 2011

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades (PAIUB) Brasileiras.** Brasília, DF: MEC/SESU, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA). Bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior.** Brasília, DF: MEC/INEP/SESU, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação** / [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. – 4. ed., ampl. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior**. Brasília, DF: MEC/INEP/SESU, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **LEI Nº 9.131, de 24 de novembro de 1995** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm). Acesso em 16 de outubro de 2011

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em ; <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 15 de dezembro de 2011

BRASIL. **LEI Nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm). Acesso em 16 de outubro de 2011.

BRASIL. **Medida Provisória nº 147, de 15 de dezembro 2003**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior e dispõe sobre a avaliação do ensino superior. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2003/medidaprovisoria-147-15-dezembro-2003-497411-norma-pe.html>. Acesso em: Acesso em 15 de dezembro de 2011

Brasil. MEC. Comissão especial de avaliação - CEA. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes): bases para uma proposta da educação superior**. Brasília: Editora do MEC. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA). **SINAES – Bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior**. Brasília, DF: MEC/INEP/SESU, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação** / [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. – 4. ed., ampl. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

BRASIL. Portaria Normativa Nº 4, de 5 de Agosto de 2008. **Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007**.

BRASIL. **Relatório Final do 1º Fórum Nacional Gestão Pública**. Brasília, 2009. Disponível em: [http://www.gespublica.gov.br/biblioteca/pasta.2011-01-10.1458290395/relatorio\\_final.pdf](http://www.gespublica.gov.br/biblioteca/pasta.2011-01-10.1458290395/relatorio_final.pdf) . Acesso em: 9 de outubro de 2012.

BRASIL. Portal do MEC. **Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres)**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16717&Itemid=1117](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16717&Itemid=1117). Acesso em: 4 de junho de 2011A

BRASIL. Portal do MEC. **Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – SASE**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16778&Itemid=1125&msg=1](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16778&Itemid=1125&msg=1). Acesso em: 4 de junho de 2011B

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). **Bolsas Individuais no País**. Brasília (DF): CNPq; 2006. Disponível em: <http://www.cnpq.br/web/guest/bolsas2>. Acesso em 2 de maio de 2012A

BRASIL. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Quais as áreas já avaliadas pelo Enade?** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em 20 de maio de 2012B.

BRASIL. Ministério da Educação/INEP. **Enade será universal a partir de 2009**. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p\\_p\\_auth=BwcaU3Zy&p\\_p\\_id=56\\_INSTANCE\\_d9Q0&p\\_p\\_lifecycle=0&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_col\\_id=column-2&p\\_p\\_col\\_pos=2&p\\_p\\_col\\_count=3&\\_56\\_INSTANCE\\_d9Q0\\_groupId=10157&p\\_r\\_p\\_564233524\\_articleId=13627&p\\_r\\_p\\_564233524\\_id=13628](http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p_p_auth=BwcaU3Zy&p_p_id=56_INSTANCE_d9Q0&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=2&p_p_col_count=3&_56_INSTANCE_d9Q0_groupId=10157&p_r_p_564233524_articleId=13627&p_r_p_564233524_id=13628). Acesso em: 16 de setembro de 2012C

BRASIL. **Decreto Nº 6.139, de 3 de Julho de 2007** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6139-3-julho-2007-556229-publicacaooriginal-75964-pe.html>. Acesso em: 16 de setembro de 2012D

Brasil. Portal do MEC. **O que é o conceito preliminar de curso?** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=127:educacao-superior&id=13074:o-que-e-o-conceito-preliminar-de-curso&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=127:educacao-superior&id=13074:o-que-e-o-conceito-preliminar-de-curso&option=com_content&view=article). Acesso em: 2 de fevereiro de 2012E

BRASIL. Portal do MEC. **IGC, Apresentação**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=613&id=12305&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=613&id=12305&option=com_content&view=article). Acesso em: 2 de fevereiro de 2012E

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos, SPINK, Peter. **Reforma do Estado e Administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; FERREIRA, António Gomes. **Administração da educação no Brasil: um diálogo comparativo com as tendências**

**temáticas da Revista Ibero-Americana de Educação.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v.27, n.2, p. 321-339, maio/ago. 2011.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; POLTRONIERI, Heloísa; BORGES, Regilson Maciel. **Avaliação, rankings e qualidade da educação.** ESTUDOS Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Brasília, Ano 27, n. 39, p. 103-110 (Dez. 2010).

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; POLTRONIERI, Heloisa; BORGES Regilson Maciel. **Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de Estado?** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 813-826, out./dez. 2011

CAMPOS, Aline Soares. **Fatores institucionais associados à eficácia educacional dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC): a opinião dos coordenadores.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2009a.

CAMPOS, Valter Gomes. **Avaliação da Educação Superior: repercussões no projeto político-pedagógico do curso de pedagogia de UniEVANGÉLICA.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, 2009b.

CARNEIRO, Ana Luzia Magalhães. **A formação acadêmico-profissional para inclusão social nos cursos superiores de turismo: dos aspectos socioeconômicos à discussão curricular.** Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2008.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro Tendências e Perspectivas.** Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Quem tem medo do Provão?** Jornal da Ciência, setembro 2003. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=13126>. Acesso em: 09 set. 2011.

CHINA, Anna Patrícia Zakem. **A trajetória do ensino de inglês com língua estrangeira no Brasil: considerações sobre metodologias, legislação e formação de professores.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais.** Petrópolis-RJ, Vozes, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino Superior no Octênio FHC.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003.  
DE LARA, Isabel Cristina Machado. **Exames Nacionais e as “verdades” sobre a produção do professor de matemática.** Tese (Doutorado em

Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.

DEL RIO, Claudio. **Os sistemas de avaliação da educação superior como ferramenta da gestão e competitividade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Marcos, São Paulo, SP, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de e SANTOS, Catarina de Almeida. **A Qualidade da Educação: Conceitos e Definições**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

DURHAM, Eunice. **A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso**. NOVOS ESTUDOS n. 88, pp. 153-179, novembro 2010

DURHAM, Eunice. **O provão deve ser extinto? Não**. Jornal da Ciência, setembro 2003. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detail.jsp?id=125577>. Acesso em: 09 set. 2011.

EASTON, David. **Modalidades de análise política**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

ELLIOT, Lígia Gomes. **Exame Nacional de Cursos: da polêmica a ações**. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.* [online]. 1996, vol.04, n.13, pp. 393-402. ISSN 0104-4036.

EUSSEN, Shirmenia Kaline da Silva Nunes. **SINAES: as diferentes faces da avaliação na UFRN**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2010.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender – Fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

FERNANDES, Ivanildo R. **O SINAES em sua vertente regulatória: sobre penas educativas e o controle do Estado**. Observatório Universitário, *Documento de Trabalho n.º. 93*, Rio de Janeiro – julho de 2010.

FERREIRA, Norma Sandra e Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

FIAMINI, Carla; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. **Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE): Uma análise à luz da cobertura da Folha de São Paulo (2003-2010)**. Revista Funadesp, Brasília, ano 5, n. 5, jun, 2012.

FIGUEIREDO, Marcelo Salmeron. **Percepções sobre os atributos de qualidade da Associação Educacional do Vale do Itajaí Mirim a partir das integrações dos modelos SERVQUAL e KANO**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, 2005.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Unicamp segue USP e decide ficar fora do Enade.** 9 de agosto. 2006. Disponível em:  
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16055.shtml>. Acesso em 21 de abril de 2012.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Cursos de graduação do Sul e Nordeste têm melhor conceito no ENADE.** 9 de agosto. 2006. Disponível em:  
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18859.shtml>. Acesso em 17 de abril de 2012.

\_\_\_\_\_. **Mesmo com reitoria em crise, Unifesp é apontada como melhor universidade do país.** 8 de setembro. 2008a. Disponível em:  
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u442710.shtml>. Acesso em 17 de abril de 2012.

\_\_\_\_\_. **Unesp tem o melhor desempenho entre estaduais em ranking do MEC.** 6 de agosto. 2008b. Disponível em:  
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u430188.shtml>. Acesso em 17 de abril de 2012.

\_\_\_\_\_. **Avaliações do MEC podem ajudar na hora de optar pela faculdade.** 8 de setembro. 2009. Disponível em:  
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u620913.shtml>. Acesso em 17 de abril de 2012.

\_\_\_\_\_. **Santa Cruz oferece cursos bem avaliados. 1º de setembro.** 2010a. Disponível em:  
<<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/fovest/fo0109201005.htm>>. Acesso em 17 de abril de 2012.

\_\_\_\_\_. **Cursos tradicionais da federal de Goiás são bem avaliados. 1º de setembro.** 2010b. Disponível em:  
<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/fovest/fo0109201005.htm>. Acesso em 17 de abril de 2012.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de Conteúdo.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

FONSECA, Denise Grosso da. **Implicações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) nos processos avaliativos internos do curso de educação física do IPA.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, RS, 2008.

FONSECA, Marília, OLIVEIRA, João Ferreira, AMARAL, Nelson Cardoso. **Avaliação desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico.** São Paulo: Xamã, 2008

GATTI, Bernardete A. **Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações.** Eccos Ver. Cient. v.4, n.1, p.17-41, jun. 2002.

- GENRO, Tarso. **A agenda em educação no Brasil**. In: Novo Modelo de Educação para o Brasil. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GONÇALVES, Salete Pagaiame. **Uso de tecnologia no ensino e aprendizagem da Trigonometria**. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, SP, 2009.
- GOMES, Alfredo Macedo. **Exame Nacional de cursos e política de regulação estatal do ensino superior**. Caderno de Pesquisa, n.120, p. 129-149, novembro/2003
- GOMES, Alfredo Macedo. **Política de avaliação da educação superior: controle e massificação**. Educ. Soc., Campinas, v.23, n.80, p. 275-298, set. 2002.
- GOUVEIA, Andréa Barbosa; SILVA, Antonia Almeida; Silveira, Adriana A. Dragone; Jacomini, Márcia Aparecida e Braz, Terezinha Pereira. **Trajectoria da Avaliação no Brasil: singularidades e contradições. (1983-2004)**. Estudos em Avaliações Educacionais, v. 16, n.31, jan./jun. 2005.
- GRACIOSO, Alexandre. **Análise da eficácia escolar e do efeito-escola nos cursos de administração de empresas no Brasil**. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Fundação Getúlio Vargas/SP, São Paulo, SP, 2008.
- IKEDA, Manuela Tavares Padovani. **Expectativas em relação ao mercado de trabalho: pesquisa com estudantes de cursos de Ciências Contábeis no município de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Centro Universitário Álvares Penteado. São Paulo, SP, 2008.
- LIMANA, Amir. **Desfazendo mitos: o que estão fazendo com o SINAES?** Avaliação, campinas; sorocaba, sp, v. 13, n. 3, p. 869-873, nov. 2008.
- MAIA FILHO, Tancredo; PILATI, Orlando; LIRA, Sheyla Carvalho. **O Exame Nacional de Cursos (ENC)**. R. Brás. Est. Pedag., Brasília, v.79, n.192, p.74-91, maio/ago. 1998
- MARCHELLI, Paul Sérgio. **O Sistema de Avaliação Externa dos Padrões de Qualidade da Educação Superior no Brasil: considerações sobre indicadores**. Estudos em Avaliação Educacional, v.18, n. 37, maio/ago. 2007
- MINAYO, Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira e GOMES, Romeu. **Pesquisa Social, teoria método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque. **Fatores Institucionais e Desempenho Acadêmico no ENADE: um estudo sobre os cursos de Biologia, Engenharia Civil, História e Pedagogia.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010;

NOGUEIRA, Samantha de Oliveira. **ENADE: análise de itens de formação geral e de estatística pela TRI.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade São Francisco, São Paulo, SP, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As Políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências.** RBPAE – v.25, n.2, p197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, Lucia Barbosa de. **Construindo uma carreira em Administração: perspectivas e estratégias de jovens universitários do Rio de Janeiro.** Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2009.

OLIVEIRA, Karine Silva. **Avaliação do Exame Nacional de Desempenho do Estudante pela Teoria de Resposta ao Item.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade São Francisco, São Paulo, SP, 2006.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de, e ARAUJO, Gilda Cardoso. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação.** Revista Brasileira de Educação, Jan /Fev /Mar /Abr nº 28, 2005.

O Estado de São Paulo. **Melhores instituições de ensino superior são privadas, diz MEC.** 8 de setembro de 2008a. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,melhores-instituicoes-de-ensino-superior-sao-privadas-diz-mec,237971,0.htm>. Acesso em 17 de abril de 2012.

\_\_\_\_\_. **Unifesp é a melhor universidade do País, aponta MEC.** 8 de setembro de 2008b. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,unifesp-e-a-melhor-universidade-do-pais-aponta-mec,238133,0.htm>. Acesso em 17 de abril de 2012.

PEREIRA, Cléber Augusto. **Modelagem do Sistema de Avaliação de Conhecimento, segundo parâmetros do ENADE, aplicável aos cursos superiores de graduação: uma proposta quanto a forma de avaliação nas IES.** Dissertação (Mestrado em Engenharia de Eletricidade) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2010.

PERIM, Gianna Lepre. **Avaliação da educação superior: uma realidade na educação médica.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

POLIDORI, Marlis Morosini, ARAUJO, Claisy M. Marinho e BARREYRO, Gladys Beatriz. **SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 425-436, out./dez. 2006.

POLIDORI, Marlis Morosini. **Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, Sinaes, IDD, CPG, IGC e... outros índices.** Avaliação, Campinas, SP v.14, n.2, p.439-452, jul. 2009.

POLIZEL, Caio Eduardo de Guido. **A representatividade do ENADE e sua influência nos fatores críticos de sucesso relacionados à gestão do conhecimento em uma instituição superior privada.** Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças, Vitória, ES, 2009.

PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández e FAQUIM, Juliana Pereira da Silva. **Las investigaciones sobre formación de profesores en América Latina: un análisis de los estudios del estado del arte (1985-2003).** Educação Unisinos, v9 n.3, Porto Alegre (RS), set-dez de 2005, p.219-228.

REIS, Carla de Borja. **O uso dos resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes nos cursos de Física da Universidade de Brasília e da Universidade Católica de Brasília.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

REVISTA ÉPOCA. **Por que a USP e a Unicamp não entram no ranking do MEC** 12 de setembro de 2008. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI12438-15254,00-POR+QUE+A+USP+E+A+UNICAMP+NAO+ENTRAM+NO+RANKING+DO+MEC.html>. Acesso em 21 de abril de 2012.

RISTOFF, Dilvo e GIOLO, Jaime. **O SINAES com sistema.** R B P G, Brasília, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006.

RODRIGUES, Viviane Aparecida. **ENADE - contribuições, avanços e limites do processo de avaliação na formação dos estudantes de graduação.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2008.

ROTHEN, José Carlos e SCHULZ, Almiro. **SINAES: Do documento original à legislação.** Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 21, p.163-180, maio./ago. 2007.

RODRIGUES, Aroldo. **Psicologia Social para Principiantes – Estudo da Interação Humana.** Petrópolis RJ: Vozes, 1998.

ROMANOWSKI, J.; ENS, R. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação.** Diálogo Educacional. Curitiba, v.6, nº 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROTHEN, José Carlos ; SCHULZ, Almiro. **SINAES: do documento original à legislação.** Revista Diálogo Educacional (PUCPR), v. 7, p. 163-180, 2007.

ROTHEN, José Carlos, BARREYRO, Gladys Beatriz. **Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: “Provão II” ou a reedição de velhas práticas?** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 114, p. 21-38, jan.-mar. 2011

SANTANA, Ana Larissa Alencar. **O perfil do professor de Ciências Contábeis e seu reflexo no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – um estudo nas universidades federais no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Universidade de São Paulo / Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, SP, 2009.

SCHMITZ, Janaina Lopes. **Do Currículo aos Exames Nacionais: uma análise da aderência do currículo do curso de Ciências Contábeis da UFSC às diretrizes curriculares nacionais, ao ENADE e ao Exame de Suficiência do CFC.** Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2008.

SHEREMETIEFF, Adriana Henrichs. **Provão/ENADE e Exame de Ordem com estratégias de avaliação externa dos estudantes e dos cursos jurídicos.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ, 2008.

SHWARTZMAN, Simon. **Uma nova política para a educação superior brasileira.** Seminário sobre Educação, preparatório para o 3o. Congresso do PSDB, 2007.

SILVA, Marcela Regina Vasconcelos da. **Avaliação de rede no ensino superior: uma análise da abordagem de gêneros em questões discursivas do ENADE.** Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2009.

SILVA, Francisco de Assis Batista da. **Avaliação de Proficiência no Ensino Médico e de Enfermagem: Exame Nacional de Cursos (Provão) versus Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2007.

SOBRINHO, J. D. **Avaliação institucional da educação superior: fontes externas e internas.** *Avaliação*, v. 3, n. 4, p. 29-35, dez. 1998.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação – políticas Educacionais e reformas da educação superior.** São Paulo: Cortez, 2003.

SOBRINHO, José Dias. **Qualidade, avaliação: do SINAES a índices.** *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v.13, n. 3, p.817-825, nov. 2008.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes.** *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

SOUZA, Emerson Santana de. **ENADE 2006: determinantes do desempenho dos cursos de Ciências Contábeis**. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.]

SOUSA, Klinger Luiz de Oliveira. **O caráter público do SINAES e seu potencial de transformar o currículo das universidades**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SOUZA, Laura Alves de. **Análise das representações sociais da comunidade interna da Universidade Federal do Ceará – UFC – acerca da autoavaliação institucional**. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2009.

SOUZA, Levi de Oliveira. **Motivações para a escolha da Licenciatura em Matemática e Pedagogia: um estudo com alunos da PUC/SP e UFMT**. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2010.

SOUZA, Maria Alice Veiga Ferreira de. **Solução de problemas: relações entre habilidades matemáticas, representação mental, desempenho e raciocínio dedutivo**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

SOUSA, Sandra Zakia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências**. Caderno de Pesquisa, v.40, n.141, p.793-822, set./dez. 2010.

STADTLOBER, Claudia de Salles. **Qualidade de Ensino Superior no curso de Administração: a avaliação dos egressos**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

TEIXEIRA, Célia Regina. **O “Estado da Arte”: a concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (1975-2000)**. Cadernos de Pós-Graduação – educação, São Paulo, v.5, n.1, p. 59-66, 2006.

VEIGA, Julia Maria Barbosa. **Evidências de validade para a prova do ENADE de Pedagogia**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade São Francisco, São Paulo, SP, 2009.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; SOARES, José Francisco. **Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 291-310, jul./set. 2006.

ZIMMER, Luciana Andréa. **A problematização como metodologia de ensino para aprendizagens significativas na matemática: um estudo de caso em cursos de administração.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas) – Centro Universitário Univates, Lageado, RS, 2006.