

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

TÂNIA APARECIDA FERREIRA

**EXAME NACIONAL DE CURSOS:
UM BALANÇO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA
BRASILEIRA, COM FOCO NOS IMPACTOS
NAS IES E EM SUAS ESTRATÉGIAS
DE APRIMORAMENTO INSTITUCIONAL
(1999-2010)**

CAMPINAS

2013

TÂNIA APARECIDA FERREIRA

**EXAME NACIONAL DE CURSOS:
UM BALANÇO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA
BRASILEIRA, COM FOCO NOS IMPACTOS
NAS IES E EM SUAS ESTRATÉGIAS
DE APRIMORAMENTO INSTITUCIONAL
(1999-2010)**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón

PUC-CAMPINAS

2013

Autor: FERREIRA, TÂNIA APARECIDA.

Título: “EXAME NACIONAL DE CURSOS: UM BALANÇO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA, COM FOCO NOS IMPACTOS NAS IES E EM SUAS ESTRATÉGIAS DE APRIMORAMENTO INSTITUCIONAL (1999-2010)”.

Orientador: Prof. Dr. ADOLFO IGNACIO CALDERON FLORES

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: 11/12/2013

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. ADOLFO IGNACIO CALDERÓN FLORES

Profa. Dra. MÔNICA PICCIONE GOMES RIOS

Profa. Dra. CELIA MARIA HAAS

Todas as críticas e alternativas propostas para acabar com o Provão têm em comum o fato de procurarem evitar a comparação entre cursos de diferentes instituições em termos de qualidade, ou seja, evitar a transparência necessária aos estudantes, ao mercado de trabalho, aos gestores do sistema e a toda a opinião pública. As instituições - públicas e privadas - mal avaliadas simplesmente não querem ser comparadas entre si [...]. A oposição ao Provão agrega uma parte do pior corporativismo das universidades públicas, aliado ao que há de pior no empresariado do ensino privado, numa ação contra o Estado democrático brasileiro e sua capacidade reguladora.

Maria Helena Guimarães de Castro (2003), “[...] presidente do INEP, a quem coube a ‘missão de colocar o Provão na rua’, [e que] descreve esta fase como ‘a batalha do provão’”. (GOMES, 2001)

Para meus filhos Giovana e Guilherme:
compreensivos desde o ventre, pois que esta
mãe é uma confessa adicta de seu ofício,
porém, orgulhosa dos seres humanos que
vocês estão se tornando, independentemente,
da minha (in)constante presença.

Para Eduardo, companheiro. Cada segundo
juntos recompensaram as horas, semanas e
dias, em quase dois anos dedicados à leitura, à
análise e à escrita. Luz dos olhos, bálsamo do
corpo e da alma.

Para Stael e Joaquim, amados pais, pela luta,
paciência e amor a mim e a meus filhos
diuturnamente dedicados, assim como pela
incansável inspiração à dignidade e à decência.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Adolfo Calderón, meu orientador, mentor intelectual e ideológico. Agradeço, como uma cria eternamente reconhece à avó que, lhe atirando do penhasco, ensina a voar. Com sincera admiração até o fim dos meus dias.

Às professoras Mônica Piccione Rios e Celia Maria Haas, pelo desvelo na análise do trabalho, contribuindo valorosamente para sua consolidação.

À Pontifícia Universidade Católica de Campinas, na pessoa da Magnífica Reitora Profa. Dra. Ângela de Mendonça Engelbrecht, pelo financiamento na forma de bolsa de estudos, sem o qual, esta pesquisa não poderia ser realizada.

À prof. Terezinha Cristiane de Moraes, diretora da Faculdade de Publicidade e Propaganda da PUC-Campinas, pelo apoio e incentivo ao ingresso no Mestrado.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, especialmente a André Pires, Heloisa Helena Azevedo e Samuel Mendonça, pela dedicação e conhecimento compartilhado.

Aos funcionários do CCHSA, pelo suporte técnico-administrativo e pela atenção às nossas necessidades ao longo do curso. Em especial: Célia Lourenço, Regina Theodoro e Vera Lúcia Uede.

A Thamara Strelec, pela generosidade e amável acolhida em sua casa, em momentos cruciais para a conclusão deste trabalho.

Ao amigo Adauto Molck, que comigo dividiu a temática da avaliação em larga escala e os ensinamentos do orientador, além de compartilhar a apaixonada escolha pela comunicação social e o bom humor, sempre.

Aos colegas de RA, pela companhia nas tardes de leitura, na fila do xerox, no café na cantina, trabalhos em grupo, desabafos, gargalhadas. Em especial: Ana Speck (Miss Sorriso dos Pampas), Angélica Lima, Kátia Maria Eugênio e Henrique Lourenço.

RESUMO

FERREIRA, Tânia Aparecida. *Exame Nacional de Cursos: um balanço da produção científica brasileira, com foco nos impactos nas IES e suas estratégias de aprimoramento institucional (1999-2010)*. 2012. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Campinas, 2012.

Em 1996, foi implantado pelo governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), o Exame Nacional de Cursos (ENC), um instrumento de avaliação em larga escala que vigorou até 2003, quando foi substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE), como parte do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), instaurado no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010). Como objetivo geral, esta dissertação de mestrado cumpre identificar e caracterizar a produção científica em torno do ENC, na forma de teses de doutorado e dissertações de mestrado defendidas no período de 1999 a 2010, com o intuito de delinear as principais tendências temáticas, com foco nos impactos provocados nas IES, especificamente nos cursos de graduação, e em suas estratégias de aprimoramento institucional. Empregando a pesquisa bibliográfica, a fim de empreender um estudo do tipo estado da arte, os objetivos específicos centraram-se em compreender o ENC no contexto das avaliações em larga escala na educação superior brasileira, mapear a produção científica nacional em termos de linha do tempo, áreas do conhecimento, modalidades de pós-graduação *stricto sensu*, distribuição regional e eixos temáticos abordados, assim como identificar os impactos nas IES e suas estratégias de melhoria do desempenho institucional, além da percepção de seus autores sobre o ENC. A análise das teses e dissertações apontou que a percepção de seus autores acerca do ENC pode ser caracterizada por um confronto entre o paradigma do consenso e o paradigma do conflito, detectando-se a existência de uma comunidade epistêmica que prima pelo questionamento e refração às políticas de FHC, sobretudo, o ENC e o ranqueamento a ele associado, classificando-as como alinhadas ao neoliberalismo e remetendo sua condução à interferência de organismos transnacionais, como o Banco Mundial. Entretanto, apesar da renitente crítica da academia, a conclusão deste estudo é a de que o ENC, efetivamente, produziu impactos sobre as IES, a partir da ameaça de descredenciamento por baixo desempenho, refletindo-se nas áreas da organização didático-pedagógica, estrutura física, produção científica, corpo docente, corpo discente, gestão acadêmica e relações com o mercado. Esses impactos, por sua vez, levaram ao desenvolvimento de estratégias nessas áreas, buscando a melhoria institucional e das ofertas de curso. Dessa forma, constata-se o efeito da avaliação externa e sua associação ao ranqueamento como indutores de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas. Avaliação em larga escala. Provão. Impactos. Administração pública gerencial. Ensino superior.

ABSTRACT

FERREIRA, Tania Aparecida. *National Course Examination: a balance of Brazilian scientific production, focusing on impacts in HEIs and their strategies for institutional improvement (1999-2010)*. 2012. 200f. Dissertation (Master of Education) - Catholic University of Campinas, Center for Applied Social and Human Sciences, Campinas, 2012.

In 1996, was established by the government of Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), the National Course Examination (ENC), a tool for large-scale assessment which lasted until 2003, when it was replaced by the National Examination of Student Performance (ENADE) as part of the National System of Higher Education Assessment (SINAES) established government Luiz Inacio Lula da Silva (2003-2010). As a general goal, this dissertation meets identify and characterize the scientific production around the ENC in the form of doctoral theses and dissertations defended in the period 1999-2010, in order to outline the main thematic trends, focusing the impacts on the IES, specifically in undergraduate, and their strategies for institutional improvement. Employing the literature in order to undertake a study of the state of the art type, specific objectives focused on understanding the ENC in the context of large-scale assessments in the Brazilian higher education map the national scientific production in terms of timeline, areas of knowledge, methods of post-graduate studies, regional distribution and addressed themes as well as identify impacts on HEIs and their strategies for improving institutional performance, beyond the perception of the authors on the ENC. The analysis of theses and dissertations pointed out that the perception of the authors about the ENC can be characterized by a confrontation between the paradigm of consensus and conflict paradigm, detecting the existence of an epistemic community that strives for questioning the policies and refracted FHC, especially the forward and the associated ranking, classifying them as aligned to neoliberalism and referring their conduct to the interference of transnational bodies such as the World Bank. However, despite the unremitting critique of academia, the conclusion of this study is that the forward effectively produced impacts on HEIs from the threat of disqualification for poor performance, reflected in the areas of teaching and pedagogical organization, structure physical, scientific, faculty, student body, academic management and market relations. These impacts, in turn, led to the development of strategies in these areas, seeking institutional and course offerings improvement. Thus, it appears the effect of the external evaluation and its association to induce the ranking quality.

KEYWORDS: Public policy. Large-scale evaluation. Provão. Impacts. Managerial public administration. Higher education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACE: Avaliação das Condições de Ensino

ACG: Avaliação dos Cursos de Graduação

ACO: Avaliação das Condições de Oferta

AI: Avaliação Institucional

AVALIES: Avaliação das Instituições de Ensino Superior

BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM: Banco Mundial

CAD: Comitê de Assistência ao Desenvolvimento

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEA: Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior

CFE: Conselho Federal de Educação

CNE: Conselho Nacional de Educação

CNPq: Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica

CONAES: Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CPC: Conceito Preliminar de Cursos

CRUB: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CUC: Centro Universitário Confessional

DEA: Civil no ENC, a partir da Análise Envoltória de Dados

ENADE: Exame Nacional de Desempenho do Estudante

ENC: Exame Nacional de Cursos

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

FECAP: Faculdade Escola de Comércio Álvares Penteado

FGV: Fundação Getúlio Vargas

FHC: Fernando Henrique Cardoso

FMI: Fundo Monetário Internacional

FP: Faculdade Privada

FUCAPE: Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade,
Economia e Finanças

GERES: Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior

GesPública: Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização

IAIA: International Association for Impact Assessment

IBMEC: Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais

i.e.: isto é

IES: Instituições de Educação Superior

IGC: Índice Geral de Cursos

IDES: Índice de Desenvolvimento da Educação Superior

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE: Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado

MEC: Ministério da Educação

MPOG: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão

OAB: Ordem dos Advogados do Brasil

OCDE: Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento

OS: Organizações Sociais

PAIDEIA: Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da
Inovação da Área

PAIFA: Programa de Avaliação Institucional da Faculdade Anhanguera

PAIUB: Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PAIUNEMAT: Programa de Avaliação Interna da Universidade Estadual do Mato Grosso

PARU: Programa de Avaliação da Reforma Universitária

PUC-Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas

PUC-RJ: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC-RS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PUC-SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

QT: Qualidade Total

SAEB: Sistema de Avaliação Básica

SESu: Secretaria da Educação Superior

SINAES: Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

TRI: Teoria da Resposta ao Item

UBC: Universidade Braz Cubas

UC: Universidade Confessional

UCB: Universidade Católica de Brasília

UCG: Universidade Católica de Goiás

UCP: Universidade Católica de Petrópolis

UDESC: Universidade do Estado de Santa Catarina

UERJ: Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFA: Universidade Federal do Amazonas

UFBA: Universidade Federal da Bahia

UFG: Universidade Federal de Goiás

UFLA: Universidade Federal de Lavras

UFPA: Universidade Federal do Pará

UFPE: Universidade Federal de Pernambuco

UFPR: Universidade Federal do Paraná

UFRGN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR: Universidade Federal de São Carlos

UFSM: Universidade Federal de Santa Maria

UFU: Universidade Federal de Uberlândia

UnB: Universidade de Brasília

UNE: União Nacional dos Estudantes

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNESP: Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

UNIFESP: Universidade Federal de São Paulo

UNIMEP: Universidade Metodista de Piracicaba

UNINOVE: Universidade Nove de Julho

UNIP: Universidade Paulista

UNISC: Universidade de Santa Cruz do Sul

UNISINOS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UNISO: Universidade de Sorocaba

UNIVALI: Universidade do Vale do Itajaí

UP: Universidade Pública

USF: Universidade São Francisco

USM: Universidade São Marcos

USP: Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Áreas do conhecimento das teses e/ou dissertações defendidas no Brasil em Programas de Pós-Graduação sobre o ENC entre 1999 e 2010	60
Tabela 2 - Teses e dissertações defendidas no Brasil em Programas de Pós-Graduação sobre o ENC, entre 1999 e 2010, distribuídas por áreas de concentração.....	61
Tabela 3 - Autores das teses e dissertações sobre o ENC, defendidas no Brasil em Programas de Pós-Graduação em Educação, segundo sua formação acadêmica	62
Tabela 4 Número de teses e/ ou dissertações pela titulação acadêmica.....	63
Tabela 5 - Teses de mestrado e doutorado produzidas em torno do ENC, por região do Brasil e por universidades (1999-2010).....	65
Tabela 6 - Produção científica das IES acerca do ENC, de 1999 a 2010	68
Tabela 7 - Distribuição por natureza jurídica das Instituições de Educação Superior.....	70
Tabela 8 - 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.....	73
Tabela 9 - Eixos temáticos predominantes nas teses e dissertações em torno do tema ENC.....	80
Tabela 10 – Autores e títulos do eixo <i>ENC: percepções da academia, do mercado e da imprensa</i> , classificados conforme a IES de origem.....	81
Tabela 11 – Subtemas do Eixo temático – <i>ENC: Percepções da academia, do mercado e da imprensa</i>	85
Tabela 13 – Subtemas do Eixo temático – <i>Percepções da academia: o ENC, o PAIUB e outras políticas públicas em educação, demarcando a oposição “avaliação emancipatória x avaliação regulatória”</i>	90
Tabela 14 – Subtemas do Eixo temático – <i>Percepções da academia: ENC como política governamental de monitoramento, caracterizando a administração pública gerencial</i>	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Subtemas do Eixo temático <i>Percepções da academia: ENC como instrumento de avaliação na educação em geral e em áreas específicas</i>	87
Quadro 2 – Subtemas do Eixo temático – <i>Percepções da academia: o ENC, o PAIUB e outras políticas públicas em educação, demarcando a oposição “avaliação emancipatória x avaliação regulatória”</i>	90
Quadro 3 – Subtemas do Eixo temático – <i>Percepções da academia: ENC como política governamental de monitoramento, caracterizando a administração pública gerencial</i>	93
Quadro 4 – Subtemas do Eixo temático – <i>Percepções da academia: impactos do ENC na gestão do ensino superior</i>	94
Quadro 5 – Subtemas do Eixo temático – <i>Percepções da academia: ENC como instrumento de avaliação no ensino superior</i>	96
Quadro 6 – Subtemas do Eixo temático – <i>Percepções da academia: impactos do ENC na gestão do ensino superior</i>	97
Quadro 7 – Subtemas do Eixo temático – <i>Percepções da academia: o ENC e a avaliação das condições de oferta de cursos</i>	98
Quadro 8 – Subtemas do Eixo temático <i>Percepções do mercado: formação e acesso profissional</i>	99
Quadro 9 – Subtemas do Eixo temático <i>Percepções da imprensa</i>	102
Quadro 10 – Subtemas do Eixo temático – <i>ENC como corpus para avaliação do ensino de forma geral ou em áreas específicas</i>	106
Quadro 11 – Subtemas do Eixo temático – <i>ENC como corpus para investigações sobre o alunado</i>	109
Quadro 12 – Subtemas do Eixo temático – <i>Aspectos técnicos do ENC: composição de resultados</i>	110
Quadro 13 – Subtemas do Eixo temático – <i>ENC como variável de estudo ou contextualização teórica</i>	111
Quadro 14 – Subtemas do Eixo temático – <i>ENC como instrumento de ensino-aprendizagem</i>	112

Quadro 15 – Autor e título do eixo temático – <i>ENC: autorização e credenciamento de cursos e instituições e sua IES de origem</i>	119
Quadro 1 – Autor e título do eixo temático – <i>O ENC e a autorização e credenciamento de cursos e instituições e sua IES de origem</i>	113
Quadro 2 – Eixos temáticos, seus autores e respectivos títulos das teses ou dissertações	125
Quadro 3 – Áreas impactadas pelo ENC e estratégias adotadas pelas IES, numa perspectiva valorativa na visão do autor	149

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Produção científica sobre o ENC, de 1999 a 2010.....	58
Gráfico 2 – Número de teses e/ ou dissertações pela titulação acadêmica	64
Gráfico 3 – Produção científica sobre o ENC, distribuída pelas cinco regiões do país	68

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1	32
1 Do ENC ao ENADE: a prevalência dos princípios da administração pública gerencial	32
1.1 O Exame Nacional de Cursos no contexto da reforma do Estado	35
1.2 O Exame Nacional de Cursos em foco	44
1.3 O Exame Nacional de Cursos diante da criação do SINAES.....	49
CAPÍTULO 2	56
2 Mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira em torno do Exame Nacional de Cursos (1999 a 2010)	56
2.1 Número de teses e linha do tempo	58
2.2 Áreas do conhecimento	60
2.3 Modalidade de programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	63
2.4 Distribuição geográfica e por IES.....	65
2.5 Natureza jurídica das IES.....	70
2.6 Orientadores e linhas de pesquisa	72
2.7 Eixos temáticos da produção científica	79
CAPÍTULO 3	120
3 Exame Nacional de Cursos: Impactos nas IES e estratégias de aprimoramento institucional	120
3.1 Introdução	120
3.2 O que se entende por impactos?	123
3.2 Impactos sobre a educação superior no Brasil	128
a) Análise do eixo temático Impactos nos cursos.....	131
b) Análise do eixo temático Impactos institucionais.....	134
c) Análise do eixo temático Impactos na configuração regional do ensino superior	135
d) Análise do eixo temático Impactos na gestão	136
e) Análise do eixo temático Impactos na percepção acerca da avaliação institucional no ensino superior	138
f) Análise do eixo temático Impactos no sistema do ensino superior	140
3.4 Estratégias institucionais diante do ENC	140
a) Estratégias a partir dos Impactos nos cursos.....	142

b) Estratégias a partir dos impactos institucionais.....	144
c) Estratégias a partir dos impactos na configuração regional do ensino superior.....	146
d) Estratégias a partir dos impactos na gestão.....	148
e) Estratégias a partir dos impactos na percepção acerca da avaliação institucional no ensino superior.....	150
f) Estratégias a partir dos impactos no sistema do ensino superior.....	151
3.5 Considerações acerca dos impactos e estratégias.....	152
3.6 Percepções dos autores das teses e dissertações sobre o ENC.....	161
Conclusões.....	172
Referências.....	179
Bibliografia.....	196

INTRODUÇÃO

Suportada por três pilares – pesquisa, ensino e extensão – a universidade consagra-se, enquanto instituição, como lócus da pesquisa científica e, por conseguinte, do desenvolvimento tecnológico do país, basilares à sua inclusão e sustentação entre as nações mais influentes no cenário global.

Nesse contexto de importância, a avaliação das Instituições de Educação Superior (IES), bem como do perfil de seus egressos, é capital ao Estado para que possa vislumbrar e viabilizar melhorias nesse setor exemplarmente asseverado, seja por assumir considerável parcela de atribuições no atendimento à população, como é o caso dos hospitais universitários, entre outras atividades extensionistas, seja pela cada vez mais ampla gama de cursos oferecidos, refletindo, nas palavras de Maia Filho et al. (1998), sua “função estratégica para o desenvolvimento tecnológico, econômico, social e cultural de uma nação”.

Ainda que a avaliação da educação superior tenha sido motivo de discussões teóricas nos anos 1980, pode-se afirmar que o emprego de instrumentos de avaliação em larga escala no Brasil é um fenômeno típico da década de 90, entre os quais temos o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (ENC), contextualizados dentro do que se convencionou chamar de Década da Avaliação (SOBRINHO, 2005).

Configura-se, dessa maneira, um momento histórico para o ensino superior e sua avaliação, já que as políticas públicas de educação, capitaneadas pelo ministro Paulo Renato Souza, ocuparam posição central nas discussões da reforma administrativa do Estado brasileiro, à época sob os auspícios do governo Fernando Henrique Cardoso, presidente da República por dois mandatos, e seu homem forte do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), o economista Luiz Carlos Bresser Pereira.

Contextualizando a reforma, temos a crise do Estado nos anos 1980, disseminada em proporções mundiais, com países altamente endividados, que se

viram impelidos, sob risco de desintegração econômica, política e social, a empenhar-se, conforme Pereira (1998), na busca do “ajuste fiscal, a liberalizar o comércio, a privatizar, a desregulamentar” (PEREIRA, 1998, p. 23).

Com exceção a alguns países da Ásia e Leste Europeu, ainda de acordo com Pereira (1996), em todo o mundo os governos se viram pressionados a redefinir seus papéis e o alcance de suas atividades, o que iria depender, em grande medida, de uma reforma da burocracia baseada na proposta da administração pública gerencial. No Brasil, essa nova proposta administrativa visava sobrepujar o modelo burocrático, então vigente, sem se propor o alinhamento aos padrões neoliberais, os quais preconizavam a retirada do Estado da economia – condutas exemplares de reformas empreendidas em países como a Inglaterra e os Estados Unidos –, mas sim, conforme os mentores brasileiros, ampliar a governança, com ênfase na eficiência das políticas públicas, na forma de serviços prestados ao cidadão.

Para concretizar tais objetivos, a reforma apresentou-se na transição de um Estado executor a um Estado transferidor de recursos e, assumidamente, regulador, que apostaria no incentivo à autonomia para a qualidade, tanto na economia, quanto nas áreas em que ainda deveria manter suas funções de provedor, como a educação, a saúde, a cultura, o desenvolvimento tecnológico e os investimentos em infraestrutura (PEREIRA, 1996).

O que se descortinava era o surgimento do que o Banco Mundial chama de Estado Eficiente e que assume outros adjetivos, como Estado Avaliador (AFONSO, 2000), a ser tratado oportunamente. Durante 50 anos, após a segunda Grande Guerra, além de criar condições para o soerguimento econômico das nações, literalmente reconstruindo e mantendo a infraestrutura física e as condições jurídicas para a retomada e o aperfeiçoamento da indústria e do comércio, os governos também se ocuparam em promover melhorias na saúde e na educação, com redes de serviços estatais empregando milhões de funcionários públicos, reduzindo, assim, as discrepâncias sociais.

Dada a organicidade desse modelo e sua expansão ao longo do tempo, o desenvolvimento auferido ocasionou, em paralelo, seu próprio desgaste.

Ao final dessa saga, contabilizando pelo caminho a crise do petróleo, a Guerra Fria, a instauração e o ocaso das ditaduras militares na América Latina, chegam os anos 1990 trazendo novas indagações e preocupações quanto à função do Estado, a reboque de quatro acontecimentos econômicos de destaque, conforme o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1997:

- a) a desintegração das economias planejadas da ex-União Soviética e da Europa Oriental;
- b) a crise fiscal do Estado previdenciário na maioria dos países industriais;
- c) a função importante do Estado no “milagre” econômico do leste da Ásia;
- d) a desintegração de Estados e a explosão de emergências humanitárias em várias partes do mundo. (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 1).

Ainda citando o Relatório do Banco Mundial, a eficiência do Estado foi fundamental ao progresso alcançado na contemporaneidade. Entretanto, as exigências de competitividade e sustentabilidade advindas com a globalização enviesaram por uma nova perspectiva: “o Estado é essencial para o desenvolvimento econômico e social, não como promotor direto do crescimento, mas como parceiro, catalisador e facilitador” (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 1).

Assim, acompanhando os países centrais da Europa, Estados Unidos e outros da América Latina, como Chile e México, a reforma brasileira chegou trazendo em seu bojo de promessas crescimento acelerado e eficiente, porém sem os percalços dos regimes anteriores, leiam-se planos econômicos movidos a congelamentos de preços, aumentos salariais disparados por “gatilhos” e até confisco de poupança, que terminaram por alimentar uma hiperinflação de mais de 7 mil% no ano de 1994, segundo o Ministério da Fazenda:

Tomando-se a média dos cinco índices publicados por diferentes institutos de pesquisa, a taxa de inflação acumulada havia chegado a 758,59% no primeiro semestre de 1994. Isso representou uma inflação média mensal de 43,1%, equivalente a uma taxa anual de 7.271,84%. (BRASIL, 2012).

Com vistas ao equilíbrio fiscal, a reforma veio nas asas do Plano Real, com base na Medida Provisória n^o. 434 e lançado em 1^o de julho de 1994.

Plenamente conjugado ao lançamento da nova moeda, que levaria Fernando Henrique Cardoso diretamente do gabinete do Ministério da Fazenda à rampa do Palácio do Planalto, o êxito da nova proposta deveria ser alcançado pelo incremento à integração com a economia mundial, a ênfase no papel do mercado na alocação de recursos e a diminuição do papel (e dos custos) do Estado.

O Plano Real abriu o caminho para a estabilização, mas esta só estará garantida com as ***mudanças propostas no processo de Reforma da Constituição***, já iniciado pelo Congresso Nacional. Elas apontam para a necessidade de se fortalecer o orçamento com o objetivo de ***recuperar as funções prioritárias do Governo***; para a reestruturação da Previdência Social e para a ***abertura da economia ao capital privado, tanto nacional como estrangeiro, em áreas de atuação hoje ocupadas ineficientemente pelo setor público***. (IDEM, 2012, grifo nosso).

A diminuição dos custos seria um dos pontos-chave do processo que, entre outras medidas, instaria uma urgente revisão da Constituição de 1988, a fim de obter maior maleabilidade da administração, no tocante ao funcionalismo e aos efeitos de seu regime jurídico único, conforme mencionado por Silva Jr. e Sguissardi (1999).

Na dimensão administrativa, sustentáculo da reforma, o modelo burocrático teve declarada sua inépcia, tornando-se alvo, naquele momento, de sistemáticas críticas e sendo considerado incompatível às exigências da nova ordem globalizada. O modelo pós-burocrático (ABRÚCIO, 1998), deveria apoiar-se na eficiência, criando-se, dessa forma, um ambiente fértil para a apresentação de outros modelos para sua substituição, como a administração pública gerencial e o governo empreendedor, citados por Secchi (2009), ambos acenando com o alinhamento à governança pública, a qual teria por missão construir uma ponte entre o governo e os diferentes públicos de interesse em seu entorno.

Também denominados, em conjunto, como gerencialismo (*managerialism*), a administração pública gerencial e o governo empreendedor se movem em torno da produtividade, orientando-se à descentralização, à eficiência e à responsabilização na prestação dos serviços públicos. Ainda lembrando

Secchi, quanto à “boa governança”, referindo-se a práticas democráticas de gestão visando ao desenvolvimento econômico e social, esse novo *modus operandi* enquadra-se nas exigências do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial para países interessados em receber recursos econômicos e apoio técnico (SECCHI, 2009).

Da produtividade sustentada na responsabilização dos agentes até a comunicação com a sociedade, Fernando Henrique Cardoso deixou claras suas expectativas em relação à transição do modelo burocrático ao gerencial:

temos que preparar a nossa administração para a superação dos modelos burocráticos do passado, de forma a incorporar técnicas gerenciais que introduzem na cultura do trabalho público as noções indispensáveis de qualidade, produtividade, resultados, responsabilidade dos funcionários [...] Agora, o que se requer é algo muito mais profundo: um aparelho do Estado que, além de eficiente, esteja orientado por valores gerados pela própria sociedade. Um aparelho de Estado capaz de comunicar-se com o público de forma desimpedida. (CARDOSO, 1998, pp. 17-18).

No sentido de “recuperar as funções prioritárias do governo”, tornaram-se imperiosas a flexibilização do aparelho estatal e a descentralização das políticas sociais. Para atingir esse intento, o ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), capitaneado por Luiz Carlos Bresser Pereira, recorreu à estratégia de delegar autoridade, dividindo em quatro os setores de operação do Estado:

- a) núcleo estratégico: administração pública direta, onde se definem as políticas; integra os tribunais, o Congresso, o presidente e seus ministros;
- b) setor de atividades exclusivas: envolvem o poder do Estado de fazer cumprir as leis e a ordem; compõe-se das forças armadas, polícia e agências arrecadoras de impostos, reguladoras e de financiamento;
- c) setor de serviços não-exclusivos ou competitivos: atividades que podem ser exercidas também pelo setor privado e o público não-estatal; abrange a educação, pesquisa, saúde, cultura e seguridade social;
- d) produção de bens e serviços para o mercado: empresas estatais. (BRESSER PEREIRA, 1998).

De acordo, então, com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado e seus denominados serviços não-exclusivos, as atividades ligadas ao ensino superior estariam, assim, entre aquelas passíveis de serem promovidas por instituições públicas, mas também privadas.

Abre-se aí um parêntese para uma redefinição do “público”, do “privado” e do “estatal”, promovida pelo arcabouço teórico da reforma e sua necessidade de rever as relações entre Estado e sociedade. Para Bresser Pereira (1996), no setor dos serviços não-exclusivos de Estado, a propriedade deve ser, em princípio, pública não-estatal: há que ser pública, a fim de fazer jus aos subsídios recebidos do erário, porém, por configurar-se como não-estatal, deve ter sua atividade controlada de forma mista pelo Estado e pelo mercado. Enquanto o primeiro se vê representado pelo poder dos conselhos de administração da sociedade, o segundo ganhará corpo na cobrança dos serviços. Dessa forma, germinou a proposta de transformar as universidades em um tipo especial de entidade não-estatal, as organizações sociais (OS), o que desencadearia, na sequência, discussões sobre uma nova classe de instituições de ensino, apoiadas ou não no tripé ensino-extensão-pesquisa e sua gestão autônoma.

Essa vereda veio ao encontro do notório fenômeno da ascensão das classes populares ao ensino superior. Com as políticas públicas voltadas a elevar o número de anos de estudos dos brasileiros, após promover sua passagem do ensino fundamental ao médio, gerou-se um imenso contingente de aspirantes à graduação. O reflexo foi uma notável expansão das IES em todas as regiões do país, que culminou com a institucionalização do mercado da educação superior, na segunda metade da década de 90, cujos números revelam a concentração de 90% das IES no setor privado, o qual também detém 70% das matrículas (CALDERÓN; POLTORNIERI; BORGES, 2011).

No Brasil contemporâneo, um mercado dessa magnitude reclama, evidentemente, a regulação do Estado, o qual deve exercer seu poder, justamente no sentido de garantir a qualidade dos serviços prestados, seja por instituições públicas, seja por organizações privadas. É no centro dessa problemática que se insere o Exame Nacional de Cursos, mais conhecido como

Provão, criado a partir da Lei no. 9.131, de 1995, que determinou a avaliação sistemática das IES e seus cursos, assim como a examinação dos alunos egressos (MAIA FILHO; PILATI; LIRA, 1998). Uma decisão sacramentada em 1996, pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual condicionou, em seus artigos, o reconhecimento e o credenciamento de cursos e instituições à avaliação periódica.

É o Estado avaliador (AFONSO, 2000) em ação, armando-se para a defesa da qualidade dos serviços prestados ao cidadão – e a conquista de novos mandatos junto aos eleitores –. No arsenal, instrumentos que prometem fornecer dados confiáveis sobre a eficiência dos serviços públicos, seja na educação ou outra área.

E foi precisamente o ENC, o objeto de estudo da presente dissertação, o instrumento de avaliação em larga escala considerado pioneiro no Brasil, que vigorou de 1996 a 2003, com o objetivo de aferir as competências e habilidades básicas dos alunos concluintes dos cursos de Educação Superior, independentemente de sua posição social ou localização geográfica. Um instrumento de avaliação que, conforme Vianna (2003),

nasceu sob o signo da contestação de alguns segmentos, inclusive professores e alunos, mas foi, entretanto, inteiramente aceito pela sociedade, que passou a utilizar seus resultados para fins de escolher cursos nas instituições mais bem situadas na classificação final, baseada parcialmente no desempenho dos alunos em instrumentos de verificação do rendimento acadêmico. (VIANNA, 2003, p. 66).

Em oito anos de existência, o Provão esteve no centro de uma polêmica que movimentou a comunidade acadêmica brasileira, a imprensa e a sociedade, com portentosos números e, segundo Gomes (2003), estabelecendo comparações e julgamento: início em 1996, com 55.526 estudantes de 616 cursos; em 1999, em torno de 173.000 estudantes de 2.151 cursos, e chegando a 2003, com 26¹ áreas avaliadas.

1 Áreas avaliadas pelo ENC, de 1996 a 2003: Administração (desde 1996); Agronomia (desde 2000); Arquitetura e Urbanismo (desde 2002); Ciências Biológicas - incluindo Ciências com

Uma das principais críticas ao Provão, por parte da comunidade acadêmica, conforme sustenta Polidori (2009), foi sua faculdade de ranqueamento, ou seja, a demonstração comparativa entre os resultados obtidos pelas IES, promovida à época pelos órgãos de imprensa, expondo, na acepção danosa do termo, os alunos e as instituições participantes, classificando os cursos e instituições como “piores” ou “melhores”. De outra perspectiva, “Apesar da intensa oposição, o governo insistiu na ampla divulgação dos resultados [...] também pela imprensa, o que contribuiu muito para tornar a questão da qualidade do ensino superior um objeto de discussão pública”, conforme Durham (2010, p. 169).

Centrada na missão, entretanto, de superar a ênfase no mercado e no ranqueamento, e suscitar uma concepção global de avaliação, defendida por Dias Sobrinho (2003), a substituição do Provão se deu, por fim, em 2004, durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, pelo Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE), concebido não como instrumento único, mas como parte do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES).

As promessas, conforme Calderón et al. (2011), eram de redenção da esquerda, depurando os princípios classificados como neoliberais, do governo anterior. No entanto, a mudança de rumo da política de avaliação educacional é definitivamente sinalizada pelo governo Lula, em seu segundo mandato (2007-2010), com a readoção do ranqueamento, agora não mais como estratégia editorial dos meios de massa, mas sob a responsabilidade do próprio ministério da Educação (MEC), de acordo com Rothen e Barreyro (2012), além da criação de outros índices de avaliação, em 2008, como o Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC). Uma mudança que, para alguns autores, descaracterizou o SINAES, o qual, na afirmação de Dias Sobrinho (2008),

habilitação plena em Biologia (desde 2000); Ciências Contábeis (desde 2002); Comunicação Social - habilitação em Jornalismo (desde 1998); Direito (desde 1996); Economia (desde 1999); Enfermagem (desde 2002); Engenharia Civil (desde 1996); Engenharia Elétrica (desde 1998); Engenharia Mecânica (desde 1999); Engenharia Química (desde 1997); Farmácia (desde 2000); Física - incluindo Ciências com habilitação plena em Física (desde 2000); Fonoaudiologia (incluído em 2003); Geografia (incluído em 2003); História (desde 2002); Letras - apenas nas habilitações que incluem Língua Portuguesa e respectivas literaturas (desde 1998); Matemática - incluindo Ciências com habilitação plena em Matemática (desde 1998); Medicina (desde 1999); Medicina Veterinária (desde 1997); Odontologia (desde 1997); Pedagogia (desde 2001); Psicologia (desde 2000); Química - incluindo Ciências com habilitação plena em Química (desde 2000), conforme informação do INEP. (BRASIL, 2011)

ainda em processo de consolidar-se como cultura, pouco a pouco foi perdendo sua riqueza teórica e sua potencialidade ético-política e foi se reduzindo a ÍNDICES (não se trata de sigla para Índices Nacionais do Desempenho de Instituições e Cursos de Educação Superior).(DIAS SOBRINHO, 2008, p. 820).

Constitui-se, a partir do exposto, a base que justifica a retomada dos estudos sobre o ENC, em termos operacionais e no âmbito do pragmatismo da gestão universitária, enquanto a primeira experiência voltada à construção de *rankings* governamentais na educação superior brasileira.

Diante da retomada dos *rankings* do ensino superior como política de Estado e das renitentes críticas recebidas pelo ENC por parte da comunidade acadêmica, convém questionar: como o ENC foi abordado nas teses de doutorado e dissertações de mestrado produzidas entre 1998 e 2010? Quais foram as principais tendências temáticas exploradas nessa produção científica? Quais os impactos nos cursos de graduação e nas IES causados pelo ENC? Quais as estratégias de ação adotadas pelas IES visando responder a esses impactos, por meio da melhoria do desempenho institucional?

Dessa forma, o objetivo geral desta dissertação de mestrado é apresentar um estudo do tipo estado da arte em torno do ENC, tendo como referência as dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas no Brasil, no período de 1998 a 2010, com o intuito de identificar e caracterizar essa produção científica, delineando as principais tendências temáticas, com foco nos impactos provocados nas IES, especificamente nos cursos de graduação, e em suas estratégias de aprimoramento institucional.

São três, para tanto, os objetivos específicos:

- a) Compreender o ENC 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 sobre o ENC, a partir dos seguintes indicadores: linha do tempo da produção científica (cronologia), modalidades de programa de pós-graduação, áreas do

conhecimento, procedência institucional dos trabalhos, distribuição regional, orientadores preponderantes e eixos temáticos, subdivididos em tendências de abordagem.

- c) Identificar, a partir da produção científica focada em estudos de caso, os impactos do ENC nas IES, especificamente nos cursos de graduação e suas estratégias para a melhoria do desempenho institucional, bem como a percepção dos autores das teses e dissertações estudadas sobre o referido programa de avaliação.

Como atingir os objetivos traçados? Quais os passos necessários? A analogia se justifica pela tradução literal do grego: “methodos” significa “um caminho para chegar a um fim”. Transformando essa definição em empreitada pessoal, o pesquisador se defronta com a tarefa de uma dupla definição: um rumo a seguir e um ponto aonde chegar, sendo que a ordem das duas proposições pode se alternar, modificando-se mutuamente. Conforme Dalbosco (2010, p. 47), “no contexto da pesquisa, tanto caminho quanto finalidade são definidos em profunda sintonia com o problema de investigação e, portanto, conectados como formas de pensamento”.

No tocante ao caminho ou “rumo a seguir”, no presente estudo foi empregada a pesquisa bibliográfica, a qual é reconhecida por beneficiar a arrolagem de um amplo cabedal de referências já publicadas sobre determinado assunto, neste caso específico, publicadas na forma de dissertações e teses. Neste sentido, com referência à multiplicidade de implicações do tema em questão, o Exame Nacional de Cursos (ENC), sobretudo considerando o período já determinado para a busca, que compreende mais de uma década de experiências e considerações, a escolha da referida metodologia se baseia, também, na afirmação de Gil (1994, p. 71), segundo a qual “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Estabelecido o uso da pesquisa bibliográfica, faz-se necessário enfatizar a opção pelos estudos do tipo Estado da Arte, que objetivam identificar o conhecimento catalogado sobre determinado campo, sistematizando temas e

suas condições de produção dentro de um dado intervalo de tempo, permitindo tanto ao pesquisador quanto a seus leitores, elaborarem:

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).

A possibilidade de construir um panorama atualizado de um determinado assunto, bem como sistematizar o conhecimento acumulado, classificando-o em subtemas, tem motivado pesquisadores dos mais distintos campos do saber no uso das pesquisas sobre “estado da arte”:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, N. S. A., 2002, p. 257).

A opção por esse tipo de pesquisa se justifica, ainda, pela estimada monta de estudos produzidos sobre o Exame Nacional de Cursos, ou Provão, como foi popularmente rebatizado, em especial no tocante à visão da academia, nomeadamente os impactos institucionais derivados de sua incorporação aos planos de gestão e diretrizes pedagógicas. Detectar e esquadrihar os prós e os contras em torno não somente da avaliação em larga escala como dispositivo da política de responsabilização educacional, mas captar os diferentes focos – os deslocamentos e vieses – quanto à sua efetividade para fins de aprimoramento da educação é uma tarefa que exige a diligência característica da pesquisa do tipo Estado da Arte, posto que:

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).

A fim de atender ao terceiro objetivo específico do trabalho, de revelar o que se debate acadêmica e cientificamente sobre a avaliação em larga escala, mais especificamente sobre o ENC, a seara explorada pela pesquisa bibliográfica foi a das teses de doutorado e dissertações de mestrado, produzidas no Brasil entre 1999 e 2010. O início desse intervalo se explica pelo fato da primeira dissertação selecionada haver sido publicada em 1999. Como a avaliação foi implantada em 1996, a diferença de três anos deve justificar-se pela exiguidade do tempo para a produção de trabalhos sobre o tema. O período se encerra em 2010 porque, em 2012, início do programa de mestrado a que se vincula a presente dissertação, ainda não se achavam disponíveis os trabalhos publicados em 2011.

O mapeamento correspondente ao segundo objetivo específico poderá ser visualizado, no capítulo 2, na forma de tabelas e gráficos, construídos sobre os dados levantados com base na análise de teses e dissertações que trataram do ENC – Provão. Essa análise tem início com a detecção de 977 títulos de trabalhos depositados em dois bancos de teses oficiais do Ministério da Educação e do Ministério da Ciência e Tecnologia: o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A busca elegeu, como palavras-chaves, ENC e Exame Nacional de Cursos, a serem cruzadas com outros termos, a saber: “avaliação em larga escala”, “avaliação educacional”, “avaliação institucional”, “melhorias”, “desempenho”, “impactos” e “políticas públicas”.

Os trabalhos listados sob as mencionadas palavras-chave foram alvo de uma triagem pelo próprio título. Em seguida, a leitura dos resumos e, quando necessária, por este não se mostrar capaz de revelar o real teor do texto, também a leitura da introdução e da conclusão dos trabalhos, possibilitaram a análise de

dados, com o intuito de eleger teses e dissertações direta e objetivamente relacionadas ao ENC, visando à catalogação das referências a serem estudadas sob a metodologia bibliográfica, já 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; BIKLEN, 1994, 205)

Nessa fase, o emprego dessa metodologia permitiu reduzir e qualificar o leque de teses e dissertações levantado na busca inicial, volvendo-o manipulável ao ponto de gerar quadros e tabelas capazes de classificar, relacionar e analisar em profundidade as informações obtidas.

Tem início, a partir daí, a persecução do terceiro objetivo específico, referente à identificação dos reflexos do ENC sobre os cursos de graduação. O escopo da pesquisa abrange a produção científica focada em estudos de caso (LÜDKE, ANDRÉ, 1986), por permitir, esta metodologia, o acompanhamento de fatos e situações nas IES escolhidas pelos autores das teses e dissertações, contemplando as estratégias desenvolvidas com vistas à melhoria de desempenho pelas instituições de educação superior (IES), procurando desvendar, ainda, o ponto de vista dos autores das teses e dissertações sobre o referido programa de avaliação.

Para tal, alinham-se dois conceitos nucleares: **impactos** – efeitos, positivos ou negativos, produzidos por uma política pública – programas, planos, projetos – sobre um ou vários aspectos, entre outros, da vida social, política, econômica ou cultural (IAIA, 2006) de indivíduos (docentes, discentes e gestores), comunidades (academia e mercado de trabalho) ou instituições (IES, entidades e associações, o próprio poder público); **estratégias de melhoria de desempenho** – medidas assumidas pelas instituições educacionais no intuito de melhorar os resultados obtidos nas avaliações em larga escala.

No que diz respeito aos impactos e às estratégias de melhoria de desempenho, propõe-se a utilização do conceito de avaliação de impacto

(CARVALHO, 2003), centrada nos efeitos das políticas públicas sobre a sociedade, além dos diretamente envolvidos, e suas consequências: pretendidas e previstas ou não pretendidas e imprevistas, positivas ou negativas (BAKER, 2000).

Finalmente, esta obra vê-se estruturada em três capítulos, além da Introdução e da Conclusão.

No capítulo 1, intitulado *Do ENC ao ENADE: a prevalência da administração pública gerencial*, explora-se a vasta literatura atinente ao contexto político-econômico da transição do Estado executor ao Estado avaliador, nos anos 1990, o texto busca situar a avaliação em larga escala operacionalizada pelo Provão, no centro das políticas públicas voltadas à educação superior durante o governo Fernando Henrique Cardoso. A hipótese defendida é a de que, não obstante a ferrenha crítica exercida pelo Partido dos Trabalhadores, rotulando o ENC como uma política neoliberal e empreendendo tentativas para sua neutralização, por meio da criação do SINAES e de instrumentos de avaliação como o ENADE, inspirado numa perspectiva processual e considerada emancipatória, em explícita oposição ao ENC, instrumento de avaliação considerado classificatório, somativo, entre outros adjetivos, durante o segundo mandato do governo Lula (2007-2010), constata-se a preponderância dos princípios da administração pública gerencial, adotados por Fernando Henrique Cardoso (FHC), por meio do ENC, visando à avaliação da qualidade dos cursos de graduação, alinhada à competitividade, à transparência e à responsabilização. Prevaleceu, assim, um modelo de avaliação da educação com forte embasamento na aferição e classificação de resultados – ranqueamento –, convertidos em informação para gerir a educação superior, na sua expansão (credenciamento e recredenciamento de IES e cursos), manutenção (financiamento das IES públicas e regulação da disputa pelo mercado das IES privadas) e incremento (indução da qualidade).

No capítulo 2, *Mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira em torno do Exame Nacional de Cursos (1999 a 2010)*, se traça um panorama da produção científica em torno do ENC, sistematizando as teses e dissertações a partir das seguintes categorias: área do conhecimento,

linha do tempo da produção científica (cronologia), procedência institucional, distribuição regional, principais orientadores e eixos temáticos, classificados com os títulos “ENC: percepção da academia, do mercado e da imprensa”; “ENC como corpus de pesquisa”; “ENC: impactos sobre IES no Brasil” e “ENC: autorização e credenciamento de cursos e instituições”.

O capítulo 3 *Exame Nacional de Cursos: Impactos nas IES e estratégias de aprimoramento institucional* faz um aprofundamento na investigação, tendo como referência a leitura, na íntegra, das teses e dissertações selecionadas dentro do eixo temático “ENC: impactos sobre IES no Brasil”, trazendo os impactos dessa política de avaliação em larga escala sobre os cursos de graduação e instituições, em si, relatados por diferentes agentes do sistema educacional – professores, alunos e gestores – colhidos nas dissertações de mestrado e teses de doutorado, bem como as estratégias adotadas – assumidas ou não – para responder à nova política de avaliação, pela via da melhoria do desempenho institucional. De forma complementar, buscou-se identificar as tendências externadas em percepções acerca dessa temática, construídas por seus autores, revelando posições teóricas a respeito da trajetória da avaliação institucional no Brasil, com ênfase nas políticas que deram ensejo ao ENC.

CAPÍTULO 1

1 Do ENC ao ENADE: a prevalência dos princípios da administração pública gerencial

Nos anos 1980, o Estado passou a desempenhar um papel normativo mais amplo e complexo na regulação e fiscalização de mercados e serviços públicos, atuando por meio de seu financiamento e de sua regulamentação, em prol de um melhor funcionamento e do aumento da capacidade de realizar e promover ações coletivas de maneira eficiente (BRESSER PEREIRA, 1996; CARDOSO, 1994; ABRÚCIO, 1998; SECCHI, 2009; AFONSO, 2000).

Em todo o mundo, com exceção a alguns países da Ásia e Leste Europeu, os governos se viram pressionados a redefinir seus papéis e o alcance de suas atividades, o que iria depender, em grande medida, de uma reforma da burocracia, no entendimento de Bresser Pereira (1996), baseada na proposta da administração pública gerencial.

A mudança de foco do governo apoiava-se na constatação de que a capacidade institucional do Estado, de acordo com o Banco Mundial (1997), configura-se como decisiva para o desenvolvimento de um país. Assim, buscando fomentar essa capacidade institucional, para o referido organismo internacional, haveria de se assumir um novo modelo econômico, voltado à abertura ao mercado internacional e à liberalização dos mercados internos, sem protecionismos, porém, com vistas à competitividade, estimulando o desenvolvimento e a modernização da estrutura produtiva, o que dependeria

diretamente da transformação do setor público, com regras mais claras para todos os agentes econômicos, sociais e políticos. Conforme Quiros (2000, p. 17):

... el desarrollo en América Latina no puede lograrse sin una profunda transformación del Estado y sus instituciones públicas: redefinir el ámbito de acción del Estado, avanzar en la construcción de un Estado moderno y redimensionado, con visión estratégica y de largo plazo, centrado en la satisfacción de los usuarios y en la eficiencia de los servicios públicos (no Brasil, POUPEMPO), comprometido con el crecimiento económico y el bienestar social de las grandes mayorías, los intereses de la colectividad y sociedades más solidarias, equitativas e integradas por las oportunidades. (QUIROS, 2000, p. 17).

Tendo por lastro tais princípios, foram priorizadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, que tomou posse em 1º de janeiro de 1995: a reforma fiscal, a reforma da previdência social e a eliminação dos monopólios estatais, bem como a flexibilização do estatuto da estabilidade dos servidores públicos, cuja reação se manifestou, sobretudo, por corporações sindicais, obviamente, de forma imediata e negativa. Como resultados positivos, conforme Bresser Pereira (1996), a balança de pagamentos atingiria melhores níveis de controle, a inflação seria rendida e o país recuperaria a credibilidade. O que se descortinava era o surgimento do que o Banco Mundial (1997) chamou de Estado Eficiente e que assume outros adjetivos, como Estado Avaliador, que, conforme Almerindo Janela Afonso (1999), se caracteriza por uma ação gestora em que o Estado pesa a mão na regulação dos serviços públicos, com a introdução de mecanismos de aferição e controle para a responsabilização por resultados, os quais, por sua vez, são passíveis de publicização, convertendo cidadãos contribuintes em cidadãos consumidores, “diluindo também por aí algumas fronteiras tradicionais, e tornando-se mais mercado e menos Estado.” (AFONSO, 1999, p. 150).

Nos serviços de educação, saúde e infraestrutura, a função seria, agora, de provedor central, mas não único. Assim, a reforma do Estado e da educação superior ganhou destaque como uma das saídas para a crise financeira, comum ao chamado mundo globalizado, que se deu, conforme

apontam Silva Jr. e Sguissardi (1999), na esteira da transição do Fordismo para o regime de Acumulação Flexível, numa reestruturação do capitalismo, forçada pela decadência do Estado do Bem-Estar Social, iniciada ainda nos anos 1960 e 1970.

Seria atribuição do Estado, além de “iluminar os caminhos nacionais” rumo ao desenvolvimento e representatividade global, na declaração de Cardoso (1994), concentrar-se na prestação de serviços básicos à população, como a educação, entre outros.

A repercussão do Plano Diretor da Reforma do Estado, que definia novos objetivos e diretrizes para a administração pública brasileira, no entanto, não foi das mais suaves entre as arraigadas mentalidades e práticas gerenciais burocráticas. A administração pública à época se via, ainda, deveras influenciada por uma herança patrimonialista, que vira-se recrudescida durante a transição democrática, no calor da mobilização pós-abertura política e da promulgação da Constituição de 1988.

Do planejamento das políticas públicas, passando pela execução a cargo do governo ou de agentes por ele designados, até o acesso aos serviços e informações pela população, revela-se, na regulação por resultados, o cerne da administração pública gerencial. Dessa ótica, tornava-se imprescindível redirecionar a execução do serviço público, iniciando pela orientação ao cidadão e aos resultados, passando pela confiança restrita, a descentralização, a criatividade e inovação, até o controle.

Com a descentralização do novo modelo, em consonância com o defendido pelo Banco Mundial (1997), seria possível melhorar a qualidade do governo e a representação dos interesses das empresas e da população, desde que houvesse opções de mecanismos favoráveis à abertura e à transparência, sendo imperativo às autoridades: assegurar o debate público em conselhos e comitês de cidadãos; incentivar a participação dos usuários e o monitoramento dos bens e serviços públicos; garantir a descentralização em áreas prioritárias; conceder incentivos horizontais nas relações do governo com a comunidade. Traduzindo: promover a responsabilização.

A partir do cenário traçado, o presente capítulo objetiva analisar o ENC no contexto político-econômico em que foi estabelecido, defendendo a hipótese de que sua criação e implantação se mostraram altamente funcionais ao modelo de Estado emergente à época. Um modelo de Estado com bases na administração pública gerencial, com forte embasamento na aferição e classificação de resultados, permitindo o ranqueamento com vistas à gestão das políticas públicas. Tais princípios, instaurados com a implantação do ENC e retomados com a criação do ENADE, ainda se provam evidentes na condução estatal, pois que suplantaram até mesmo as trocas de governo, servindo a FHC, Lula e Dilma Rouseff, constatando-se, em todos eles, a prevalência do viés regulador no cerne das políticas públicas voltadas à educação superior.

1.1 O Exame Nacional de Cursos no contexto da reforma do Estado

No processo de reestruturação das funções governamentais, historicamente reconhecido como a reforma do Estado brasileiro, Fernando Henrique Cardoso, presidente da República por dois mandatos – 1995-1998 e 1999-2002 –, defendia que o Estado deveria se organizar e adotar “critérios de gestão capazes de reduzir custos, buscar maior articulação com a sociedade, definir prioridades democraticamente e cobrar resultados” (CARDOSO, 1998, p. 16)

A premissa desses novos critérios encontra-se na administração pública gerencial, também denominada na literatura como nova gestão pública (*new public management*), a qual é referida por Secchi (2009, p. 354) como “um modelo normativo pós-burocrático para a estruturação e a gestão da administração pública baseado em valores de eficiência, eficácia e competitividade”.

No rol das políticas públicas em educação, a nova gestão pública levou o ensino superior e sua avaliação – cujo pivô viria a ser o ENC – ao centro das discussões da reforma administrativa do Estado brasileiro, valendo mencionar, ainda, um outro aspecto relativo a esse momento: o fato de a Constituição de 1988 ter aprovado o regime jurídico único para todos os servidores, com estabilidade e

aposentadoria integral, elevando consideravelmente o custo do sistema previdenciário.

Dissecando a reforma do Estado brasileiro, pode-se localizar um governo diretamente eleito, movido por dois objetivos principais: promover o ajuste fiscal após 20 anos de instabilidade econômica e tornar mais eficiente e moderna a administração pública. Entre os pontos mais sensíveis dessa reforma, as propostas para o setor da educação, respaldadas na conversão de um Estado provedor em um Estado regulador e, por exigência, avaliador, recebiam influências da disseminação de políticas de responsabilização, desde a pioneira adoção, nos anos 1980, na Europa e nos Estados Unidos, até as recém-consolidadas democracias da América Latina. Por sua origem, essas influências foram, instantaneamente, rotuladas de neoliberais por representantes das forças de orientação esquerdista, tanto no campo político como no intelectual, à época, na oposição.

Por conseguinte, o revigoramento das instituições estatais, baseado no combate à ineficiência e à corrupção, seria a segunda tarefa da reforma, com incentivos aos funcionários públicos para a melhoria do desempenho e controle de ações arbitrárias.

Dessa forma, deu-se a transição de um Estado executor a um Estado transferidor de recursos e, assumidamente, regulador, que apostaria no incentivo à autonomia para a qualidade, nos dizeres de Bresser Pereira (1996), tanto na economia, quanto nas áreas em que ainda deveria manter suas funções de provedor, como a educação, a saúde, a cultura, o desenvolvimento tecnológico e os investimentos em infraestrutura, com ênfase na eficiência dos serviços prestados ao cidadão: “Reformar o Estado não significa desmantelá-lo”, significa “abandonar visões do passado de um Estado assistencialista e paternalista”. (CARDOSO, 1998, p. 15)

Precisamos acabar com a noção de que ser funcionário é ser privilegiado. O privilégio é servir o público (...) ser compensado pela admiração por parte da sociedade (...). Deve significar também a valorização das carreiras do serviço público. (CARDOSO, 1998, p. 18).

Assim, no sentido de “recuperar as funções prioritárias do governo”, tornaram-se imperiosas a flexibilização do aparelho estatal e a descentralização das políticas sociais. Para atingir esse intento, o ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), capitaneado por Luiz Carlos Bresser Pereira, recorreu à estratégia de delegar autoridade, dividindo em quatro os setores de operação do Estado:

A título de características básicas da administração pública gerencial, aplicadas à reforma brasileira, podem-se descrever, de acordo com Pereira (1996): a) a sua orientação ao cidadão e aos resultados; b) a imputação de confiança limitada aos políticos e funcionários públicos; c) o emprego da descentralização; d) o estímulo à criatividade e à inovação; e) o contrato de gestão como instrumento de controle dos gestores públicos.

Tais características podem ser claramente observadas na segmentação das atividades do Estado, em prol do ajuste fiscal, a qual veio beneficiar o alinhamento da gestão, a começar pela elaboração de ações específicas em cada setor, de acordo com necessidades e condições de atendimento. Com a criação de um núcleo estratégico, conforme Pereira (1996), (1) foi estabelecido um alcance restrito para o poder público, com confiança limitada nos quadros funcionais; para as atividades exclusivas de Estado; (2) as decisões passaram, conforme a administração gerencial, a serem independentes de instâncias superiores, promovendo a descentralização; no setor dos serviços não-exclusivos ou competitivos (3), foram introduzidas novas proposições jurídicas, demonstrando a criatividade e inovação; e na produção de bens e serviços para o mercado (4), foram determinados orçamentos e metas menores, do planejamento de ações ao compartilhamento de informações: controle.

Falando especificamente das atividades denominadas não-exclusivas, a educação poderia ser, então, oferecida por terceiros, e não somente pelo Estado, porém, sob a tutela de um contrato de gestão (ABRÚCIO, 1998). Ou seja, ao criar condições para a institucionalização do mercado do ensino no Brasil, o poder público deveria monitorar a qualidade desses serviços, tanto na alçada pública quanto na iniciativa privada. Um monitoramento requerido, sobretudo, na educação e na saúde, políticas de impacto na “redução da pobreza e aumento da

igualdade para promover o crescimento econômico”, conforme pregado à época pelo Banco Mundial (1997, p. 25).

De posse dessa tese central, a partir da Lei nº 9.131, em 1995 o ministério da Educação (MEC) atribuiu-se a tarefa de executar “avaliações periódicas das instituições e dos cursos de ensino superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes, dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1995). E pela edição do Decreto nº 2.026, em 1996, conforme Cunha (2003), oficializou a previsão de procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e das instituições; (i) análise de indicadores de desempenho global, segundo as áreas do conhecimento; (ii) avaliação do desempenho individual das instituições; (iii) **avaliação por curso, das condições de oferta e análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos**; e (iv) avaliação dos programas de mestrado e doutorado (grifo nosso).

Faltava coroar os esforços da reforma com o estímulo a uma maior participação da sociedade, favorecendo a aproximação entre o Estado e o público, concedendo, segundo o Banco Mundial (1997), mais “voz ao povo”: mais informação e maior transparência para debate público, aumentando o crédito e a confiança popular no Estado, na fixação de prioridades e na gestão de recursos. Na reforma da educação superior, essa voz se fez ouvir após a ampla divulgação dos resultados das avaliações nos meios de comunicação de massa, lançados à apreciação e discussão da sociedade:

Quando sea posible, la información debe ser presentada en forma comparativa para emular la mejoría [...] La demanda de mayor responsabilidad se ve apoyada por el acceso creciente del público a la información tanto en el sector público como privado. (QUIROS, 2000 p. 14).

O modelo de administração pública gerencial advindo com a reforma brasileira se pautava em estabelecer para o indivíduo duas identidades: a de consumidor e a de cidadão:

Qualquer administração pública gerencial tem de considerar o indivíduo, em termos econômicos, como consumidor (ou

usuário) e, em termos políticos, como cidadão [...]. A ideia de opor uma orientação para o consumidor, que seria conservadora, a uma orientação para o usuário, que seria socialdemocrata, faz um pouco mais de sentido, se definirmos o consumidor como um indivíduo que paga pelos serviços que obtém do Estado, enquanto o usuário é financiado pelo Estado. (BRESSER PEREIRA. 1996, p. 33).

O ENC surgiu dentro do que Dias Sobrinho (2005) chamou de Década da Avaliação, processo que se assistiu no Brasil ao final do século XX, quando foram implantados sistemas e instrumentos de avaliação em larga escala, como o Sistema de Avaliação Básica (SAEB), em 1993, o Exame Nacional de Cursos (ENC) ou Provão, em 1996, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998.

Quanto à avaliação no âmbito da educação superior, faz-se necessária a exposição de antecedentes do ENC, que situam o Brasil na posição de desbravador latino-americano, no tocante à criação e implantação de experiências avaliativas das instituições de educação superior, públicas e privadas.

A primeira menção se faz ao Programa de Avaliação da Reforma Universitária, o PARU, implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre 1983 e 1985.

Ao final desse período, a efervescência política, social e intelectual em torno da Nova República instigou a criação, em 1986, do Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES). Nascido com a missão de repensar a atividade universitária no Brasil, o grupo, defendeu o aumento da autonomia institucional, conforme se lê em Barreyro e Rothen (2008), e revigorou o conceito de instituições dedicadas de forma segmentada ao ensino ou à pesquisa, atuando em campos do saber específicos. No âmbito da avaliação, o processo ficaria a cargo da Secretaria da Educação Superior (SESu), e os resultados, disponibilizados ao Conselho Federal de Educação (CFE). Para as instituições privadas, o “próprio mercado faria a regulação.” (BARREYRO e ROTHEN, 2008, p. 145).

Na sequência dos acontecimentos, temos o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), implementado em 1993 no governo Itamar Franco, preconizando, segundo Barreyro e Rothen (2008), “que a avaliação é um ato político e voluntário da instituição em rever o seu projeto acadêmico e social interno, a cargo de comissões das próprias instituições”, um ato de “autoconhecimento” (BARREYRO e ROTHEN, 2008, p. 148). Por essa premissa, o PAIUB pode ser considerado a “menina dos olhos” dos acadêmicos, mais especialmente na esfera pública, como deixa transparecer a fala de Dias Sobrinho (2003):

As avaliações desenvolvidas no âmbito do PAIUB e que seguem as orientações básicas deste Programa podem ser vistas a partir de distintos ângulos. Podem ser examinadas na perspectiva de sua função ou finalidade e, então, as classificamos predominantemente como formativas, no sentido de que são mais comumente internas e centradas no processo tendo em vista a melhoria da qualidade; são secundariamente também somativas, em muitos momentos, quando se dedicam, por exemplo, a quantificar ou determinar os diversos níveis de eficácia do objeto (...) No caso do PAIUB, as dimensões quantitativas e somativas servem para dar mais consistência e fundamentação à orientação educativa e formativa. Não têm, portanto, caráter controlador e hierarquizador. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 82-83).

Esta dileção concedida ao PAIUB pelas instituições acadêmicas é fundamentada por Gomes (2003), ao citar a *globalidade, não-comparabilidade, respeito à identidade institucional, não-premiação ou punição, participação voluntária e legitimidade política*, como princípios básicos do programa:

esses princípios são uma declaração de autonomia e, como tal, constitui uma proclamação anti-intervencionista; segundo, eles elevam a autoavaliação como abordagem central e única do processo de avaliação; terceiro, tais princípios básicos anunciam as missões e objetivos institucionais e assim, a plena liberdade da instituição para realizá-los, dado que a avaliação das suas atividades é um produto de tais princípios e não um antecedente. (GOMES, 2003, pp. 132-133).

Com a eleição de Fernando Henrique Cardoso e o lançamento de sua política voltada à reforma do Estado, modificaram-se as relações do governo com o ensino superior. Seu ministro da Educação, Paulo Renato Souza, determina um novo ritmo na marcha da avaliação, por intermédio de três dispositivos, descritos por Bertolin (2004): o Exame Nacional de Cursos (ENC), a Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e a Avaliação Institucional de Centros Universitários, avaliando os cursos de graduação, com vistas a fazer valer o papel regulatório do governo.

A despeito das visões e paixões, tanto dos docentes quanto dos gestores, que pudessem influenciar os rumos das políticas públicas educacionais voltadas ao ensino universitário, o Exame Nacional de Cursos consagrou-se como a primeira política de avaliação do ensino superior aplicada de forma universal e obrigatória, inclusive para o estudante, considerando sua prerrogativa condicionante da liberação do diploma.

Dessa forma, a avaliação assume seu lugar na administração pública, visando à melhoria da qualidade dos serviços, a partir de informações sobre a satisfação das necessidades dos usuários. Esse controle social beneficia a prática da *accountability*, a qual pode ser traduzida, neste caso, como obrigação de prestar contas e assumir responsabilidades perante os cidadãos. Isto significa, para efeito do presente estudo, que as universidades devem estar aptas a cumprir junto à sociedade o papel que se propõem, desdobrado, entre outras funções, na produção de conhecimento e formação profissional, sendo neste aspecto pública e legitimamente avaliadas.

A redefinição do papel do Estado trouxe à administração pública práticas de descentralização e lógicas de quase-mercado, assim como também implicou na retração de direitos sociais e no crescimento de processos comparados de avaliação em larga escala, visando atender a demandas por maior transparência na gestão, adotando para tal, a prática da *accountability*, no que diz respeito às instituições públicas estatais e também às organizações do terceiro setor.

Nesta acepção, Afonso (2000) descreve o modelo de *accountability*, abarcando os pilares da avaliação, da prestação de contas e da

responsabilização. O primeiro é corporificado pela coleta e tratamento de informações, colaborando para a constituição de juízos de valor sobre a realidade analisada – desempenho das instituições de ensino –; o segundo envolve a “dimensão informativa” e a “dimensão argumentativa”, ou seja, a disponibilidade dos dados e a sua justificativa; por fim, o terceiro pilar, o da responsabilização, trata da imputação de responsabilidades e atribuição de sanções negativas ou recompensas pelos atos praticados.

Entre os objetivos da avaliação mencionados na literatura, figuram os de subsidiar a tomada de decisão relativa à alocação de recursos orçamentários, promover a melhoria da gestão, aperfeiçoar a qualidade dos serviços públicos visando à satisfação dos usuários, proporcionar o acompanhamento de ações descentralizadas, aumentar a *accountability* e conferir transparência ao governo, além de contribuir para a aprendizagem na administração pública. A finalidade central, conforme descreve Nassuno (2006), é otimizar a distribuição e o uso dos recursos públicos, apoiando-se firmemente em informações resultantes da avaliação.

Mais objetiva e declaradamente, a implantação da reforma reclama o corte de custos, o qual pode ser alcançado, segundo Verhine (2006), também por meio do “gerenciamento a distância”, o estímulo à responsabilidade pela avaliação, em lugar da intervenção e do controle direto.

Para Ceneviva (2007), a avaliação de políticas públicas consiste na atribuição de valor não somente às políticas em si, mas também às suas consequências,

ao aparato institucional em que se dão e aos próprios atos que pretendem modificar o conteúdo dessas políticas. Do ponto de vista normativo, contudo, a avaliação de políticas públicas responde também a objetivos de verificação de eficácia, de eficiência, de efetividade das ações governamentais. (CENEVIVA, 2007, p. 16).

No terreno das políticas públicas em educação, entre o final da ditadura militar e a consolidação democrática, o Brasil viu-se pronto para deixar de ser o “país do futuro” e agir em prol da juventude de forma mais imediata. Com as

atenções voltadas à universalização do acesso à educação básica e, na sequência, ao aumento de anos de permanência na escola, gerou-se um imenso contingente de aspirantes aos cursos de graduação.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, conforme Durham (2010), quatro medidas atingiram centralmente o sistema educacional, podendo-se enumerá-las da seguinte forma: 1) vinculação de verbas a percentuais mínimos dos recursos públicos para a educação; 2) modificação do pacto federativo, concedendo aos municípios autonomia na organização de seus sistemas de ensino; 3) inclusão da autonomia universitária entre as cláusulas constitucionais, incidindo mais diretamente sobre as instituições privadas, por dispensá-las parcialmente dos controles do Conselho Federal de Educação, mas repercutindo, também, no setor público, mais especificamente em sua autonomia financeira, o que foi acompanhado da legislação do Regime Único do Funcionalismo, que levou a um cerceamento na administração de pessoal, sobretudo no tocante às contratações; 4) promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, extinguindo a obrigatoriedade do currículo mínimo e abrindo espaço à diversificação de cursos, além de introduzir avaliações regulares em todos os níveis de ensino, inclusive atadas ao credenciamento de instituições e reconhecimento de cursos superiores.

Foi exatamente no intuito de atender a esta última exigência legal, que se criou, em novembro de 1995, o Exame Nacional de Cursos, rotulado como Provão. Um instrumento de avaliação que, se sustentava, conforme Meneghel et al. (2006), em uma abordagem mais quantitativa, dirigida a mensurar desempenhos e resultados, criando uma hierarquia de excelência e voltada ao funcionamento institucional, chamada concepção classificatória ou regulatória, distante de uma alternativa mais qualitativa, disposta a compreender os processos acadêmicos, suas fragilidades e fortalezas, denominada concepção formativa ou emancipatória.

No tocante a esta questão, para alguns teóricos, como Dias Sobrinho (2003) e Afonso (2000), a regulação e a avaliação devem manter espaços reservados e bem demarcados: ou se exerce a avaliação em sua concepção regulatória, resultando em punição e controle, ou se opta pela linha denominada

formativa, seguindo uma orientação construtiva e considerando o sentido social de uma instituição e da formação que se propõe promover, para quem e para quê.

Consonante ao exposto, o ENC nasce ancorado como mecanismo essencialmente regulador, dentro de uma perspectiva classificatória, condensando princípios tecnicistas no campo da avaliação da educação superior e funcional à nova dinâmica do Estado em curso naquele momento.

1.2 O Exame Nacional de Cursos em foco

O Provão, como ficou conhecido o ENC, deu início a uma política de avaliação da educação superior regulamentada por leis e portarias, o que para alguns autores (SILVA JR.; SGUISSARDI, 1999), muito deixou a desejar na capacidade de evidenciar seus objetivos, seus meios e seus fins, sobretudo para a academia, que naquele momento – como já dito, os anos 1990 ficaram conhecidos como a “década da avaliação” – se voltava às virtudes e iniquidades que se entranhavam nas duas já mencionadas concepções de avaliação: emancipatória e regulatória.

O primeiro respaldo legal do Provão foi a Lei no. 9.131, publicada em 24 de novembro de 1995, que determinou a avaliação sistemática das IES e seus cursos, assim como a examinação dos alunos egressos. Conforme Gomes (2003), a “missão de colocar o Provão na rua” coube à presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio (INEP), Maria Helena Guimarães de Castro, que descreve o período como “a batalha do Provão”. Para tanto, foram empregados, de acordo com Maia Filho et al (1998, p. 78), “procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão” e um exame de caráter nacional a ser aplicado anualmente a todos os concluintes desses cursos, como integrante do processo avaliativo.

A citação de Mancebo (2001) expressa bem a posição adotada pela academia em relação à nova política:

Entre a avaliação que se proponha à análise coletiva das estruturas, dos meios e dos fins da organização, realizada, a princípio, por todos os membros envolvidos; à avaliação que emana de alguma instância governamental burocrática, e que a partir desse nível gerencial se aplica a amplas parcelas da população compulsoriamente, colocam-se distâncias intransponíveis. (MANCEBO, 2001, p. 20)

No ano seguinte, 1996, a Nova LDB, que já vinha de uma discussão de oito anos, condicionou em seus artigos, conforme escrevem Rothen e Barreyro (2012), o reconhecimento e o credenciamento de cursos e instituições a um processo regular de avaliação. Nas palavras de Caiden e Caiden (2001, p. 80), “a medição de desempenho, o monitoramento e a avaliação não foram apenas ornamentais nem tiveram uma significação incidental nas reformas. Foram (ou deveriam ter sido) as alavancas essenciais da mudança”.

A avaliação institucional, então sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), passava a cobrir o tripé ensino-extensão-pesquisa, não só a partir do desempenho dos estudantes no Provão, na forma do exame, mas também dos relatórios elaborados por comissões de especialistas acerca das condições de ensino, envolvendo questões relativas ao currículo, à qualificação docente, às instalações físicas e bibliotecas, por exemplo. E o mais relevante, conforme afirma Verhine et al. (2006): o ENC caracterizou-se como avaliação do tipo *high stake*, oficializada pelo Decreto nº. 3.860/01, na medida em que pretendia orientar o credenciamento institucional e o reconhecimento e renovação dos cursos, embora, no entanto, somente em casos extremos ao longo da vigência do instrumento, se tenham ocorrências de instituições que vieram a perder seu credenciamento.

O ENC enquadrou-se como estratégia de avaliação *high stake*, por sua condição de obrigatoriedade para a liberação do diploma do aluno e por suas implicações no reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições. Políticas de responsabilização educacional no sistema *high stake*, ou seja, aquelas que contemplam, de acordo com Zaponi e Valença (2009), “sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas”, por seu caráter inovador – e, principalmente, expositor –, criam expectativas quanto aos

seus resultados, exigindo assim, uma avaliação de impacto capaz de demonstrar com segurança a sua eficácia.

No Decreto nº. 2.026, de 10/10/1996, encontram-se estabelecidos os procedimentos para o processo de avaliação do ENC:

Artigo 5º. A avaliação dos cursos de graduação far-se-á pela análise de indicadores estabelecidos pelas Comissões Especialistas de ensino e levará em consideração os resultados do Exame Nacional de Cursos e os indicadores mencionados no Art. 3º, adequadamente adaptados para o caso.

Parágrafo único. A avaliação dos cursos de graduação conduzida pelas Comissões de Especialistas, designadas pela SESu, será precedida de análise abrangente da situação das respectivas áreas de atuação acadêmica ou profissional, quanto ao domínio do estado da arte na área, levando em consideração o contexto internacional e o comportamento do mercado de trabalho nacional. (MAIA FILHO et al., 1998, p. 79)

Convém enfatizar, no entanto, que o ENC não tinha a pretensão de subsidiar, por si só, as decisões acerca das políticas públicas voltadas às IES, de acordo com Maia Filho et al. (1998), pois que seria complementado com a Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e a Avaliação Institucional, fornecendo um panorama das condições de formação dos estudantes, além de um rol de outros procedimentos, desenhados por comissões de especialistas formados nas lidas da Secretaria da Educação Superior (SESu).

Assim, com a função de orientar o aperfeiçoamento da gestão desse nível de educação, considerando seus impactos não somente sobre as instituições e estudantes, mas também sobre o mercado de trabalho e a sociedade como um todo, cada edição do ENC tinha por meta gerar um 'pacote' de dados, composto pelos relatórios das IES. Como saldo dos resultados processados, obtinha-se o relatório da IES, com dados estatísticos gerais da aplicação da prova no Brasil, na região e no estado; o boletim individual de desempenho (enviado com exclusividade a cada graduando participante do exame) e o Relatório-Síntese, contendo o conceito atribuído aos cursos no Exame, a evolução da média de um

ano para o outro, o índice de participação, a nota de titulação e de regime de trabalho do corpo docente, a relação candidato-vaga nos vestibulares dos anos de ingresso dos participantes e o conceito da Capes aos cursos de pós-graduação na área avaliada.

O aspecto moderador da aferição ficava por conta dos dados computados por um questionário acerca do perfil socioeconômico, a opinião do estudante sobre seu curso e instituição, corpo docente e influência sobre seu futuro.

Quanto ao exame propriamente dito, os conteúdos das questões, considerando a diversidade dos elementos compartilhados pelos projetos pedagógicos das instituições, eram definidos por uma comissão específica para cada curso, composta por especialistas de notório saber, atuantes na área. Conforme descrito por Maia Filho (1998), todas as comissões eram constituídas mediante portaria ministerial, após consulta à SESu, ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), às associações nacionais de ensino e aos conselhos federais de profissões regulamentadas. Paralelamente, para coordenar a elaboração, preparação, aplicação e correção das provas, além da tabulação dos resultados, foi contratado pelo MEC, via licitação, um consórcio formado pelas Fundações Cesgranrio e Carlos Chagas.

De acordo com o já mencionado anteriormente, citando Vianna (2003), o Provão foi incorporado pela sociedade, como fator de decisão na escolha de cursos e instituições, apoiado pela publicação dos *rankings*. No entanto, entre os próprios estudantes, criou-se uma rejeição em relação ao procedimento. Se numa ponta havia a obrigatoriedade da participação, na outra, pesava o não registro da nota obtida em seu registro escolar, o que levou a um significativo boicote. Por prevalecer a presença do aluno, independentemente de seu desempenho para garantir a expedição do diploma, muitos estudantes limitavam-se a assinar e entregar a prova em branco ou contendo protestos.

Quanto à avaliação para atestar o domínio de conteúdos por parte do aluno ao término de um curso, o Provão nunca esteve sozinho, pois que outras medidas também a esse propósito se voltam, como os órgãos de classe,

gabaritados para credenciar uma pessoa ao exercício de determinada profissão. Entre os exemplos dessa práxis figuram os exames da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), da Sociedade Brasileira de Pediatria e da Sociedade Brasileira de Ortopedia e Traumatologia. Já a certificação de concluintes de cursos de licenciatura ligados ao magistério poderia ser feita pelas Secretarias de Estado da Educação, com validade restrita aos seus respectivos estados.

A partir dos resultados do primeiro ENC, divulgados em abril de 1997, foi possível observar uma grande movimentação nas IES em busca de melhorias nas condições de ensino. Movimentação expressada, por exemplo, segundo Maia Filho et al. (1998), na preocupação em qualificar o corpo docente e em equipar adequadamente laboratórios e bibliotecas. E tem sido esse, assim, de acordo com Vianna (2003), a essência da avaliação em larga escala no Brasil, procurando estabelecer a eficiência dos sistemas, mais especificamente, o êxito da ação docente.

O fato concreto, conforme Maia Filho et al (1998), é uma evolução positiva da qualidade do ensino superior, comprovada após a inserção do ENC: 1) as IES, em geral, tiveram um desempenho superior em relação aos anos anteriores², 2) aumentou a preocupação das IES com a qualificação dos professores, 3) pressionadas pelos alunos e pela sociedade, as IES estão se mobilizando para melhorar as condições de oferta dos cursos, 4) queda do boicote e provas em branco, 5) visibilidade às IES mais bem conceituadas, 6) empenho na colaboração dos coordenadores de cursos com a organização do ENC. São efeitos positivos palpáveis, segundo os autores, em termos de elevação da qualidade do ensino superior, especialmente nas IES privadas, reforçados – ou impulsionados – pela repercussão dos resultados na mídia.

Entretanto, essa leitura, talvez, triunfalista do ENC, é profundamente questionada por teóricos que poderiam ser enquadrados dentro do chamado paradigma do conflito (SANDER, 1984), que põem em discussão o fato de ser o exame um instrumento meramente regulador, classificatório e que gera concorrência entre as instituições, incorporando princípios e valores do mercado à avaliação da educação, dentro de uma ofensiva comandada por agências multilaterais, como o

² Desempenho superior em relação ao registrado em 1998, conforme Maia Filho et al. (1998)

Banco Mundial (Polidori, 2009; Dias Sobrinho, 2005; Frigotto e Ciavatta, 2003; João dos Reis Silva Jr. e Sguissardi, 1997; Barreyro e Rothen, 2008; 2012; Freitas, 2007).

A despeito da intensa oposição de diferentes fileiras da academia, o governo insistiu na ampla divulgação dos resultados do Provão, indo além da publicação no site do MEC e chegando à imprensa, com *rankings* elaborados e publicados em destaque nas páginas de jornais de grande circulação e apresentados em tabelas de fácil entendimento ao cidadão-consumidor (ABRÚCIO, 1998). Para Durham (2012), a firmeza dessa postura contribuiu muito para tornar a questão da qualidade do ensino superior um objeto de discussão pública. Além disso, o Provão permitiu e orientou uma avaliação *in loco* e mais aprofundada das instituições com os piores resultados, exigindo reformas internas no sentido de melhorar a formação oferecida.

1.3 O Exame Nacional de Cursos diante da criação do SINAES

Com a assunção de Lula ao poder, uma de suas promessas de campanha a ser cumprida o mais breve possível – particularmente por tratar-se de atender à reivindicação oriunda das instituições públicas de ensino, consagrados territórios de sustentação da estrela petista – seria a neutralização do processo avaliativo implantado e firmemente mantido ao longo dos dois mandatos do governo FHC.

A primeira providência foi nomear uma Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), que de “especial” tinha, justamente, a sua composição: além de representantes do INEP, da CAPES e da União Nacional dos Estudantes (UNE), reunia alguns dos chamados “especialistas em avaliação”, os mesmos mentores e defensores do já moribundo PAIUB, talvez com a acalentada aspiração de ressuscitar uma era em que o governo limitava-se a fomentar – e financiar – a avaliação institucional, sem poder de cobrança sobre prazos e uso dos dados levantados em intermináveis processos internos.

Rapidamente, entretanto, a nefelibata comissão despertou para a realidade, que já encontrava o sol a pino: a sociedade já havia aderido à cultura do controle de qualidade da educação superior, fosse pelo governo, fosse pela opinião pública, fosse pelo mercado, e não mais como prerrogativa de representantes de interesses corporativos.

Articulando ideais emancipatórios a premências regulatórias, foi pensado o Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (PAIDEIA), visando examinar os processos educativos das diferentes áreas do conhecimento, sendo dirigido a alunos dos segundos e dos últimos anos das instituições. A essa medida, seria associada a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), que ficaria responsável por acompanhar, concomitantemente, a avaliação institucional.

Essa proposta, focada na autoavaliação, no entanto, cruzou com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Superior (IDES), o qual incorporava a avaliação de quatro itens: o ensino, a aprendizagem, a capacidade institucional e a responsabilidade social (Brasil, 2004), além de encorajar o MEC e o INEP como responsáveis pela avaliação da educação superior, como um último ato do ministro da Educação Cristovam Buarque, antes de ser substituído por Tarso Genro. E com a reforma ministerial, evidentemente, novas investidas se deram na definição de diretrizes para as políticas educacionais.

Assim, após idas e vindas, O SINAES foi criado em 14 de abril de 2004, no segundo ano do primeiro mandato do presidente Lula, por meio da Lei 10.861, que instituiu, em seu artigo 5º, a avaliação do desempenho dos cursos de graduação pelo Exame Nacional do Desempenho do Aluno (ENADE), a ser aplicado, diferentemente do ENC, a uma amostra de alunos e não mais a todos os concluintes.

Outra diferença entre a proposta do SINAES e o ENC verificou-se quanto aos avaliados, que a partir de 2004, seriam os alunos do primeiro e os do último ano dos cursos, trazendo a inovação do ciclo avaliativo de três anos e, assim, permitindo a mensuração do valor agregado, em termos de conteúdo, no processo de formação desde o ano de ingresso até a graduação.

Este sistema foi desenvolvido, segundo Verhine et al. (2006), contando com a participação de todos os membros do ensino superior, para levar ao conhecimento – de direito – da sociedade civil, os procedimentos, os dados e os resultados, respeitando, ao mesmo tempo, a autonomia e a identidade das IES e dos cursos. Um sistema a ser operado por meio da aplicação de um *continuum* de processos, incluindo, além da verificação do desempenho dos alunos egressos, a avaliação das condições de oferecimento dos cursos devidamente reconhecidos e credenciados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Mais que isso: um sistema criado com a missão de acalmar as críticas acadêmicas e neutralizar os supostos nocivos efeitos do ranqueamento, conforme Molck (2012, p. 32):

Esse Sistema foi implantado como um processo diferenciado daquele que vinha sendo realizado pelo MEC no governo anterior [ENC], 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. (MOLCK, 2012, p. 32).

O SINAES foi gestado com a promessa de uma abordagem sistêmica, ou seja, com foco no desempenho do aluno, mas abrangendo também a instituição, pautando-se na análise de suas várias dimensões, como estrutura, objetivos, relações, atividades, compromissos e responsabilidades sociais. Para atender a essa dupla tarefa, segundo Rothen e Barreyro (2012), a CONAES, determinada a promover a conciliação entre a avaliação emancipatória e a regulação pelo poder público, em três vertentes: a) autorização de funcionamento dos cursos e credenciamento das instituições; b) avaliação das IES partindo da autoavaliação; e c) aplicação dos efeitos regulatórios (BRASIL, 2004b).

Na prática, para Verhine et al. (2006), os efeitos ratificaram a ideia de que cabe ao governo a supervisão e a regulação da educação superior,

considerando o uso dos resultados para o credenciamento e o recredenciamento de cursos. Composto por diferentes procedimentos que convergiam para um instrumento de política educacional voltado à qualidade, participação e ética, o SINAES se apresentava comprometido com a transparência e fundamentado na legislação, integrando as avaliações interna, externa, de discentes e de cursos.

A proposta do SINAES mostrou-se modificadora quanto à política até então definida para o setor, trazendo como princípio a face formativa da avaliação, cuja lógica defendida vai além do controle e verificação.

Contudo, o modelo de avaliação que transcendeu os dois mandatos de Fernando Henrique não se esgotara. Pelo contrário: já se encontrava consolidado, em que pesem as críticas ao Provão e o discurso hegemônico sobre o uso da avaliação enquanto dispositivo de controle social. Após a última aplicação do Provão em 2003, no primeiro ano do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, sua institucionalização deu-se de forma tão concisa junto à opinião pública, que a imprensa continuou estabelecendo um vínculo entre ele e o ENADE, como “se fossem instrumentos semelhantes, mas com nomes diferentes”, conforme Calderón e Fiamini (2012, p. 100). Num estudo englobando 427 matérias publicadas pelo jornal Folha de São Paulo, entre 1º de janeiro de 2003 e 31 de dezembro de 2010, o veículo referiu-se ao ENADE com expressões como "saudoso Provão", "substituto do polêmico Provão", "Provão do governo Lula" e o "falecido Provão" e "atual ENADE".

No segundo mandato de Lula (2007-2010), por meio da Portaria Normativa 40, foi lançado o Conceito Preliminar de Cursos (CPC), que viria compor com a nota do exame, o Índice Geral de Curso (IGC), municiando o ENADE como elemento principal da avaliação de cursos (ROTHEN; BARREYRO, 2012). Essa adequação permitiu que os resultados passassem a determinar instituições passíveis de terem seus cursos supervisionados, especificamente aquelas que obtivessem no exame conceito abaixo de três.

Em sua trajetória, diferenciando-se do ENC, o ENADE caracterizou-se pela valorização da dimensão processual e emancipatória – pelo menos em termos teórico-documentais, de 2003 até 2006 –, trabalhando com amostragem e

submetendo à avaliação alunos ingressantes e alunos concluintes, a fim de medir o valor agregado da aprendizagem. Entretanto, mudanças de rumo se constataram – 2007-2010 –, a partir da criação do CPC e do IGC, bem como da adoção de medidas como o cancelamento da avaliação dos ingressantes e, sobretudo, a retomada dos *rankings* com ampla veiculação na imprensa, fatos que muito se assemelham ao que ocorreu no período de vigência do extinto ENC.

Traçando um paralelo entre os dois instrumentos de avaliação, pode-se afirmar que aquilo que começou em 1996, com o Exame Nacional de Cursos, firmando-se em seu potencial estratégico para o diagnóstico de pontos de melhoria e levando a uma competição entre as IES (DURHAM, 2003), com vistas à qualidade final junto ao usuário, foi truncado em 2004 com o SINAES e sua política anti-*ranking*, porém, sendo retomado em 2007, quando se criou o Conceito Preliminar de Curso (CPC), que, associado à nota do ENADE, passou a determinar o Índice Geral de Curso (IGC), igualmente utilizado para impelir as instituições a adequarem-se a padrões de qualidade exigidos pelo mercado.

Diante dessa realidade, Calderón, Poltronieri e Borges (2011, p. 822) citam Barreyro e Rothen (2008) para questionar “seria para o governo Lula um constrangimento assumir que o antigo ministro da Educação, Paulo Renato Souza, estava certo em defender o Provão/ ENADE como ‘o instrumento por excelência para a regulação da Educação Superior?’”.

Com a sobreposição do pragmatismo da avaliação para a regulação, por meio do CPC e do IGC, retomam-se discussões que haviam sido neutralizadas com o SINAES. Pois se havia, no plano de governo que levou Lula à Presidência da República, o compromisso de eliminar os resquícios neoliberais, o que se viu em seu segundo mandato (2007-2010), foi o aprimoramento das características da administração pública gerencial, cujos sinais constam de documentos do Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização (GesPública), criado em 2005: “O Modelo de Excelência em Gestão Pública tem como base os princípios constitucionais da Administração Pública e como pilares os fundamentos da excelência gerencial contemporânea”. (BRASIL, 2009).

Por trás da descaracterização do ENADE e da adoção de princípios norteadores do extinto ENC, constata-se a manutenção da administração por resultados e a retomada dos princípios da administração pública gerencial, por parte do governo federal, fato que fica evidente na Carta de Brasília, produzida durante o Fórum da Gespublica, promovido em 2009, pelo ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), documento no qual consta: “que é fundamental orientar a atuação do Estado para resultados e com foco no cidadão”. (MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, 2009).

Nesse sentido, tanto o ENC quanto os índices derivados do ENADE (IGC e CPC) acabam incorporando em sua dinâmica, os princípios da administração pública gerencial, na medida em que empregam o ranqueamento como:

- a) instrumento de regulação com foco nos resultados (avaliação por resultados), tornando objeto de intervenção estatal as IES que obtêm baixo desempenho;
- b) elemento indutor de qualidade, a partir das pressões que podem surgir pela abordagem da mídia e pelas escolhas feitas pelos cidadãos-consumidores, formadores de opinião e o próprio mercado;
- c) instrumento para dinamizar e fortalecer o mercado educacional, no qual prima a concorrência entre instituições, pela captação de alunos e recursos, a partir de dados objetivos sobre a qualidade das IES;
- d) ferramenta da transparência de informações, que permitem ao cidadão-consumidor fazer suas escolhas a partir de dados de desempenho concretos, fomentando-se dessa forma, tanto a cultura de uma cidadania consciente, quanto do consumo consciente, no âmbito educacional, atuando como deflagrador de pressões para a melhoria da qualidade.

Diante do exposto, pode-se afirmar que os rankings do governo brasileiro se instauraram e se mantêm sustentados dentro de um cenário marcado pela ideia de mercado ou de quase-mercado educacional³. Neste, os prestadores de serviço concorrem pelas escolhas dos cidadãos, valorizados por um hibridismo

³ Sobre o termo ‘quase-mercado’, sugere-se a leitura de Sandra Zakia Liam de Souza e Romualdo Portela Oliveira (2003).

entre a lógica do cidadão e a do consumidor. Cidadão, na medida em que acessa serviços públicos que, dentro da nova dinâmica do Estado e sua capacidade de investimento, deixaram o rol das atividades exclusivas do poder público, para serem prestados por outros agentes regulados mediante contratos por resultados. Consumidor, num contexto em que a exigência e a transparência recaem sobre os prestadores, sejam eles estatais ou privados, uma vez que os usuários, numa crescente cultura da responsabilização, têm acesso a informações sobre a qualidade dos serviços, ainda que providos pelo Estado. Um mercado, segundo o Banco Mundial (1997), pautado por regras (regulação), pressão competitiva (concorrência) e parceria com a comunidade (publicização).

CAPÍTULO 2

2 Mapeamento e tendências temáticas da produção científica brasileira em torno do Exame Nacional de Cursos (1999 a 2010)

Este capítulo apresenta um mapeamento e as tendências da produção científica em torno do ENC, sistematizando as teses de doutorado e as dissertações de mestrado produzidas entre 1999 e 2010, a partir das seguintes categorias: áreas do conhecimento envolvidas, cronologia, origem dos estudos, quanto à sua distribuição geográfica e por instituições de ensino, principais orientadores, linhas de pesquisa⁴ e eixos temáticos, descortinado o que se produziu academicamente sobre o tema. Convém registrar que, inicialmente, buscaram-se textos desde 1996, ano da primeira edição do ENC, localizando-se, entretanto, a publicação do primeiro estudo somente em 1999, realizado por Souki, na Universidade Federal de Lavras, sobre a efetividade do ENC na aferição de conhecimentos de uma disciplina específica pertencente ao currículo dos cursos de Medicina Veterinária.

4 No que se refere às linhas de pesquisa de autores e orientadores, optou-se por colher dados informados no currículo Lattes, incluindo o período de vigência dos grupos e projetos de pesquisas, a fim de obter uma correlação de informações, por dedução. Cabe ressaltar que esta tarefa tem o objetivo de construir um cenário sobre a produção científica relacionada ao ENC e que poderia ser mais ágil, se os orientadores mantivessem as informações em dia e registrassem, em seu currículo, a descrição das linhas e grupos de pesquisa a que se dedicam, indicando o período de trabalho e os integrantes do grupo. É o caso dos orientadores Paulo Eduardo Mangeon Elias (USP) e Rosaly Hermengarda Lima Brandão Zaia Brandão (UFRJ), cuja organização do currículo permitiu localizar imediatamente a aderência do trabalho analisado.

A coleta dos dados foi realizada no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD), assim como na Plataforma Lattes⁵. Os estudos analisados foram obtidos a partir do cruzamento dos termos “avaliação em larga escala”, “avaliação educacional”, “avaliação institucional”, “melhorias”, “desempenho”, “impactos” e “políticas públicas” –, associando-os com os três termos empregados para designar o objeto do estudo: Exame Nacional de Cursos, ENC e Provão.

Empreendida a busca, foram selecionados 107 estudos que serviram de base à presente pesquisa, resultado de um rigoroso processo de triagem, uma vez que foram localizados nos bancos de dados da CAPES e BDTD, respectivamente, 296 e 681 resultados, totalizando 977 títulos. A partir da triagem dos títulos, foram descartados os trabalhos associados a mais de uma categoria de busca e registrados, simultaneamente, nas duas bases de dados, ficando um total de 246 resultados. A fim de manter o foco da presente pesquisa, após a leitura de todos os resumos e, quando necessário, da introdução e conclusão do texto, foram descartados 139 trabalhos, por não se referirem de forma específica ao ENC, abordando-o de forma tangencial, restando, assim, os 107 estudos.

5 O banco de teses, ferramenta disponibilizada pelo Ministério da Educação, com acesso pelo Portal de Periódicos da CAPES, oferece dados determinantes sobre os trabalhos depositados, como a linha de pesquisa e o financiamento do programa de pós-graduação. Conforme Rosa e Carneiro (2010), “O Banco de Teses é importante instrumento de acesso à produção de conhecimento, especificamente voltado para divulgar informações sobre teses e dissertações produzidas nas universidades brasileiras a partir de 1987” (ROSA e CARNEIRO, 2010). Entretanto, excetuando-se o resumo, a página peca por não permitir o acesso direto aos trabalhos completos, tolhendo o alcance da pesquisa. A leitura das teses e dissertações deve ser feita por intermédio das bibliotecas das instituições, tornando-se mais improvável, tanto mais a datação do trabalho se distancie da atualidade. Já a página da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação sobre Ciência e Tecnologia (IBICT). A página reporta dados como instituição, orientador, ano de defesa e resumo dos trabalhos. Entretanto, uma informação que não consta do registro é a linha de pesquisa das teses e dissertações, o que também limita a investigação, mormente no que tange à proposta deste levantamento e seu caráter atinente ao estado da arte. Em contrapartida, aqui, se obtém acesso aos trabalhos completos, o que permite, além da leitura total, a identificação rápida de dados que não constam no cadastro, como o nome detalhado do programa de pós-graduação, por exemplo. Quanto à Plataforma Lattes, em que pese sua consagração como fonte de informação padrão a respeito dos pesquisadores atuantes no Brasil e suas atividades científico-profissionais, na pesquisa ora realizada, foram constatados casos de não-cadastro do currículo dos titulados, particularmente nos trabalhos resultantes do Mestrado Profissionalizante. O procedimento, nesses casos, foi o de buscar o orientador, sua(s) linha(s) de pesquisa e listagem de orientações concluídas, a fim de encontrar o autor e o trabalho em questão.

2.1 Número de teses e linha do tempo

O aspecto inicial passível de ser demonstrado neste estudo é a produção de teses e dissertações sobre o ENC ao longo do período coberto, de 1999 a 2010, podendo-se construir uma linha do tempo, a partir dos anos de defesa das titulações, conforme o gráfico 1.

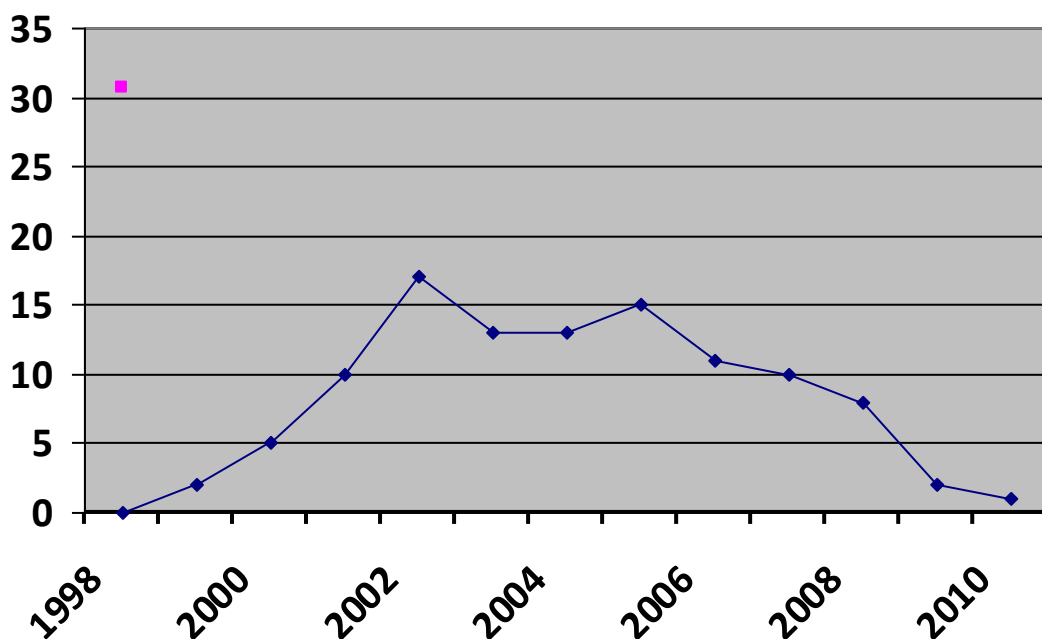


Gráfico 1 – Produção científica sobre o ENC, de 1999 a 2010

Os primeiros trabalhos sobre o tema, verificados por esta pesquisa, foram defendidos em 1999, o que se explica por ter ocorrido, no ano de 1996, a aplicação da primeira avaliação, com resultados divulgados em 1997. A lacuna compreende, por suposto, o tempo para a construção e defesa de um estudo na modalidade de pós-graduação *stricto sensu*.

A partir de então, o número de trabalhos ascendeu rapidamente, com cinco defesas em 2000, um número que dobra, em 2001, chegando a dez, e

quase dobra, novamente, alcançando seu auge em 2002, com 17 teses e dissertações defendidas, com temáticas em torno do Provão, conforme se observa no gráfico 1.

O número não chega a diminuir drasticamente no período seguinte, 2003, quando foram publicados 13 trabalhos, mesmo sendo este o ano da última edição do Provão. Em 2004, quando entra em vigor o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) e ocorre a substituição do ENC pelo Exame Nacional de Cursos (ENADE), a produção em torno do ENC se mantém em 13 publicações. Em 2005, correspondendo à divulgação dos dados do primeiro ENADE, o número de trabalhos sobre o Provão volta a crescer, subindo para 15. A partir de 2006, com as atenções da academia se direcionando para os dados do ENADE, publicados a partir de 2005, os trabalhos sobre o ENC tendem a reduzir, registrando-se 13 publicações em 2006, dez, em 2007, oito, em 2008, limitando-se a duas teses defendidas em 2009 e somente uma, em 2010.

O gráfico expõe o pico de estudos sobre o ENC em 2002 – quatro anos após a primeira edição –, traduzindo o crescente interesse da academia por esse sistema de avaliação em larga escala do ensino superior. Mesmo sendo pioneiro em sua proposta de condicionar o credenciamento de instituições à avaliação e, portanto, passível de ser considerado como uma medida passageira – política de governo e não de Estado⁶ –, manteve-se firme em seu propósito de medição do desempenho institucional, contra todas as contundentes críticas da academia, sendo, em contrapartida, aclamado pela sociedade civil e pela imprensa. O dado mais revelador do gráfico, no entanto, é a relevante produção de 15 títulos em 2005, a qual reflete esperadas comparações entre os dois instrumentos de

⁶ Ver Calderón; Poltronieri e Borges (2011), em artigo sobre políticas instituídas por governos e, em função de sua aplicabilidade e consenso alcançado nas diferentes instâncias da gestão e da sociedade civil, convertem-se em políticas de Estado, adotadas por governos sucessivos, independentemente de adesão político-ideológica.

avaliação de dois governos diferentes: o Provão de Fernando Henrique Cardoso e o ENADE de Luiz Inácio Lula da Silva.

2.2 Áreas do conhecimento

Outro dado que se pode extrair deste mapeamento é a distribuição dos trabalhos de acordo com a área do conhecimento científico a que correspondem os programas de pós-graduação de sua origem.

De acordo com a Tabela 1, o corpus do presente estudo se constitui de 107 teses e dissertações concentradas, de forma preponderante na área do conhecimento relativa às Ciências humanas, em 66,29% dos casos.

Tabela 1 - Áreas do conhecimento das teses e/ou dissertações defendidas no Brasil em Programas de Pós-Graduação sobre o ENC entre 1999 e 2010

Área do conhecimento	Quantidade	Porcentagem
Ciências Humanas	71	66,29%
Ciências Econômicas e da Administração	23	21,53%
Ciência Exatas	8	7,48%
Ciências da Saúde	5	4,70%
Total	107	100%

Em seguida, listam-se 23 publicações (21,5%) originadas na área das Ciências econômicas e da administração, cinco (4,5%), lotadas nas Ciências da saúde e outras oito teses (7,5%) oriundas de programas de pós-graduação voltados às Ciências exatas.

Esses números apontam, ainda, para uma concentração no campo das Ciências humanas, o que se pode considerar dentro da expectativa, por

encontrarem-se aí abrigados os programas de pós-graduação em Educação. Conforme se observa na esquematização da Tabela 2, sozinhos, esses programas somam 52 teses e dissertações, responsabilizando-se por 48,7%, ou seja, praticamente, a metade de toda a produção científica envolvendo o ENC, no período de 1999 a 2010.

Tabela 2 - Teses e dissertações defendidas no Brasil em Programas de Pós-Graduação sobre o ENC, entre 1999 e 2010, distribuídas por áreas de concentração

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	QUANTDE.	PORCENT./ PROGR. DE PÓS-GRAD.	PORCENTAGEM/ ÁREA CONHEC.
Ciências Humanas			
Educação	52	48,56%	66,32%
Linguística	9	8,41%	
Direito	4	3,71%	
Ciências Sociais	2	1,88%	
Sociologia	2	1,88%	
Ciência Política	1	0,94%	
Comunicação	1	0,94%	
Ciências Econômicas e Administrativas			
Administração de Empresas	10	9,35%	21,57%
Ciências Contábeis/ Controladoria e Contabilidade	7	6,58%	
Economia	2	1,88%	
Gestão Estratégica de Organizações e Negócios	2	1,88%	
Ciência da Informação	1	0,94%	
Gestão da Qualidade Total	1	0,94%	
Ciências Exatas			
Engenharia de Produção	6	5,63%	7,51%
Métodos Numéricos de Engenharia	1	0,94%	
Estatística	1	0,94%	
Ciências da Saúde			
Psicologia	2	1,88%	4,70%
Medicina Interna e Terapêutica	1	0,94%	
Ciências Biológicas	1	0,94%	
Medicina	1	0,94%	
Total	107	100 (arred.)	

Focalizando os 52 trabalhos do campo da Educação, tem-se de forma mais presente a relevância e alcance do tema da avaliação do ensino superior entre as diferentes áreas. Há uma concentração mais alta, já esperada, de pesquisadores formados em Pedagogia, compondo 23% do universo, conforme pode ser constatado na Tabela 3. Os outros 77% foram produzidos por autores egressos de diferentes graduações, o que aponta para uma alta busca da pós-graduação em Educação, independentemente da formação em nível superior.

Tabela 3 - Autores das teses e dissertações sobre o ENC, defendidas no Brasil em Programas de Pós-Graduação em Educação, segundo sua formação acadêmica

Autor	Quant.	Graduação	Porcent. %
COSTA (2006)	12	Pedagogia	23,1%
BASSO (2004)			
REAL (2007)			
LUCAS (2003)			
FERREIRA, C. R. (2002)			
LIMA (2002)			
BURLAMAQUI (2005)			
ARRAIS LOPES (2001)			
RIBEIRO (2008)			
SCORSOLINE (2006)			
COELHO (2005)			
PLANTAMURA (2001)			
MONÇÃO (2005)	7	Letras	13,6%
MAIOCH (2002)			
VERSIEUX (2004)			
PERALTA (2000)			
BOCCHESI (2003)			
NUNES (2002)			
LOPES (2005)			
SILVA (2001)	6	Ciências Sociais	11,7%
GOMES (2002)			
FUSARI (2006)			
FERRER (2001)			
REIS (2001)			
VARGAS (2008)			
FERREIRA, S. (2002)	5	História	9,8%
PAULA (2005)			
CARVALHO (2001)			
FONSECA (2001)			
BORGES (2005)			
BENEDETTI (2003)	3	Psicologia	5,9%

SANTOS (2003)			
NOVAES (2002)			
SANTOS (2001)			
SHEREMETIEFF (2008)	3	Direito	5,9%
FEITOSA NETO (2006)			
CHRISTINO (2003)			
LARA (2007)	3	Matemática	5,9%
SAMESHIMA (2004)			
SPINELLI (2004)			
VALLE (1999)	3	Área não identificada	5,9%
ALMEIDA (2003)			
ARAGÃO (2008)			
NATIVIDADE (2003)	2	Adm. Empresas	3,8%
STUDER (2008)	1	Economia	1,8%
SILVA, F. A. B. (2007)	1	Educação Física	1,8%
GALLEGUILLLOS (2007)	1	Enfermagem	1,8%
RUIZ (2002)	1	Engenharia Civil	1,8%
COSTA (2000)	1	Estudos Sociais	1,8%
ALMEIDA JÚNIOR (2004)	1	Filosofia	1,8%
BENTO FILHO (2009)	1	Geografia	1,8%
GARCIA (2003)	1	Tec. Proces. Dados	1,8%
Total		52	100

2.3 Modalidade de programa de pós-graduação *stricto sensu*

Lançando um olhar sobre as modalidades da pós-graduação *stricto sensu* oferecidas no Brasil, os trabalhos foram classificados, na Tabela 4, de acordo com a titulação obtida por seus autores.

Tabela 4 Número de teses e/ ou dissertações pela titulação acadêmica

MODALIDADE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	Quantidade	%
Mestrado	79	73,8%
Doutorado	22	20,6%
Mestrado profissionalizante	6	5,6%
Total	107	100%

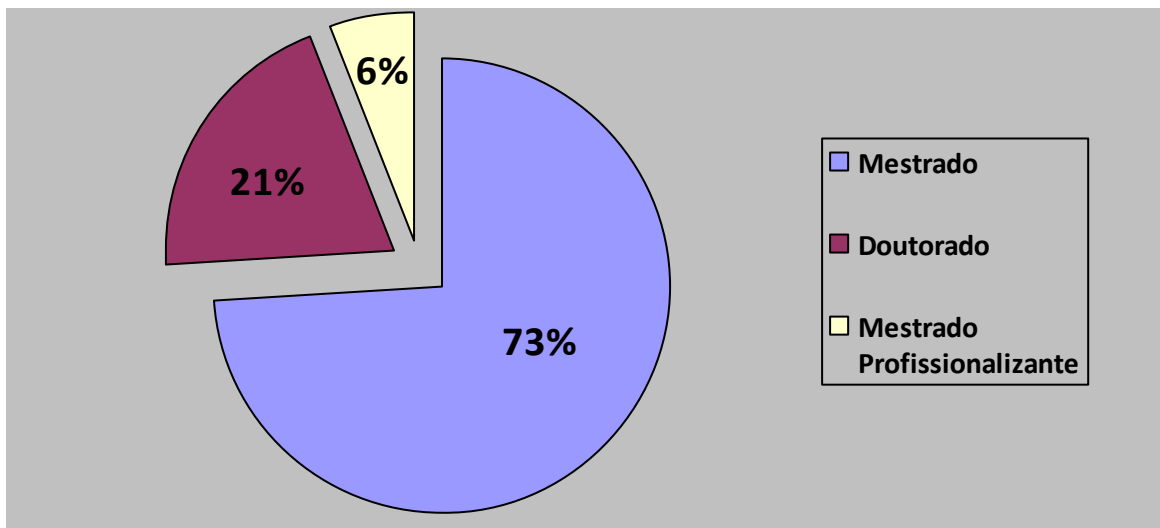


Gráfico 2 – Número de teses e/ ou dissertações pela titulação acadêmica

O que se observa, de acordo com o Gráfico 2, é que o ENC foi objeto de estudo não somente no mestrado acadêmico e no doutorado, mas, igualmente, nos mestrados profissionalizantes, representada por seis trabalhos (5,7%), numa modalidade de programa de pós-graduação uma modalidade de programa de, pós-graduação normatizado pela CAPES em 1998 e destinado, essencialmente a formar especialistas para atuar fora da academia. A área das Ciências econômicas e administrativas contribuiu para a produção de cinco desses estudos, duas dissertações resultantes do mestrado em Engenharia de produção, defendidas por Grifoni (2003) e Souza (2003), uma em Gestão da qualidade total, por Mesquita (2004), outra em Administração – Lordello (2005) – e uma em Ciências contábeis – Steiner (2004). A sexta dissertação foi desenvolvida no mestrado profissionalizante em Medicina interna e terapêutica, por Pereira (2006), representando a área das Ciências da Saúde.

O referido Gráfico 2 aponta, ainda, uma concentração já prevista das dissertações – 79 delas – desenvolvidas no nível de mestrado acadêmico, representando 73,8% dos 107 trabalhos mapeados. As outras 22 teses (20,5%) se deram resultantes de estudos em nível de doutorado.

2.4 Distribuição geográfica e por IES

Dadas as proporções continentais do país, prestou-se este levantamento a localizar, também, o desenvolvimento de teses e dissertações acerca do ENC, dentro de suas cinco regiões, conforme disposto na Tabela 5. Capitaneando a produção científica brasileira sobre o tema, registra-se a região Sudeste, com 55,8% dos trabalhos. Da mesma forma, confirmando sua condição de centro do desenvolvimento científico do país, o estado de São Paulo apresenta-se, na seara desta pesquisa, com 17 instituições de ensino que oferecem programas de pós-graduação, as quais privilegiaram o tema do ENC em 54 trabalhos, ao longo do período de 1999 a 2010. Destacam-se, nesta área geográfica, as produções da PUC-São Paulo, com dez trabalhos, e da USP, com 15 teses e/ ou dissertações.

Tabela 5 - Teses de mestrado e doutorado produzidas em torno do ENC, por região do Brasil e por universidades (1999-2010)

Região / Universidades	Qde.	%	% teses por Região
REGIÃO SUDESTE	66		
USP (Universidade de São Paulo)	15	14,20%	61,90%
PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	10	9,40%	
FECAP (Fac. Escola de Comércio Álvares Penteado)	5	4,70%	
UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro)	3	2,83%	
Unesp (Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho)	3	2,83%	
Unicamp (Universidade Estadual de Campinas)	3	2,83%	
PUC-Campinas (Pontifícia Universidade Católica de Campinas)	3	2,83%	

Universidade São Marcos	2	1,86%	
Uniso (Universidade de Sorocaba)	2	1,86%	
Unimep (Universidade Metodista de Piracicaba)	2	1,86%	
UFU (Universidade Federal de Uberlândia)	2	1,86%	
FGV (Fundação Getúlio Vargas)	2	1,86%	
FUCAPE (Fund. Inst. Capixaba de Pesq. em Cont. Econ. e Finanças)	1	0,94%	
IBMEC (Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais)	1	0,94%	
PUC-RJ (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro)	1	0,94%	
UBC (Universidade Braz Cubas)	1	0,94%	
UCP (Universidade Católica de Petrópolis)	1	0,94%	
UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro)	1	0,94%	
UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)	1	0,94%	
UFLA (Universidade Federal de Lavras)	1	0,94%	
Ufscar (Universidade Federal de São Carlos)	1	0,94%	
Unifesp (Universidade Federal de São Paulo)	1	0,94%	
Uninove (Universidade Nove de Julho)	1	0,94%	
Unip (Universidade Paulista)	1	0,94%	
Universidade Presbiteriana Mackenzie	1	0,94%	
USF (Universidade São Francisco)	1	0,94%	
REGIÃO SUL	18		
UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina)	5	4,75%	
UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)	3	2,83%	
UFPR (Universidade Federal do Paraná)	2	1,86%	
Univali (Universidade do Vale do Itajaí)	2	1,86%	16,61%
Faculdade Luterana São Marcos	1	0,94%	
PUC-RS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)	1	0,94%	
Udesc (Universidade do Estado de Santa Catarina)	1	0,94%	

UFSM (Universidade Federal de Santa Maria)	1	0,94%	
Unisc (Universidade de Santa Cruz do Sul)	1	0,94%	
Unisinos (Universidade do Vale do Rio dos Sinos)	1	0,94%	
REGIÃO CENTRO-OESTE	15		
UnB (Universidade de Brasília)	8	7,50%	14,09%
UCB (Universidade Católica de Brasília)	5	4,75%	
UCG (Universidade Católica de Goiás)	1	0,94%	
UFG (Universidade Federal de Goiás)	1	0,94%	
REGIÃO NORDESTE	5		
UFPE (Universidade Federal de Pernambuco)	2	1,85%	4,66%
Fundação Visconde de Cairu (BA)	1	0,94%	
UFBA (Universidade Federal da Bahia)	1	0,94%	
UFRGN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)	1	0,94%	
REGIÃO NORTE	3		
UFPA (Universidade Federal do Pará)	2	1,85%	2,77%
UFA (Universidade Federal do Amazonas)	1	0,92%	
Total	107	100	100

Na segunda posição, tem-se a região Sul, com 17,1% das pesquisas sobre o Provão, realizadas por onze instituições, sendo seguida pela região Centro-oeste, que teve 13,6% das teses e dissertações abrangidas, em cinco instituições de ensino. Aqui, cabe salientar a Universidade de Brasília, com oito estudos. As regiões Norte e Nordeste aparecem com 2,7% e 5,4% das publicações, respectivamente, somando nove trabalhos (6,4%), produzidos em sete universidades.

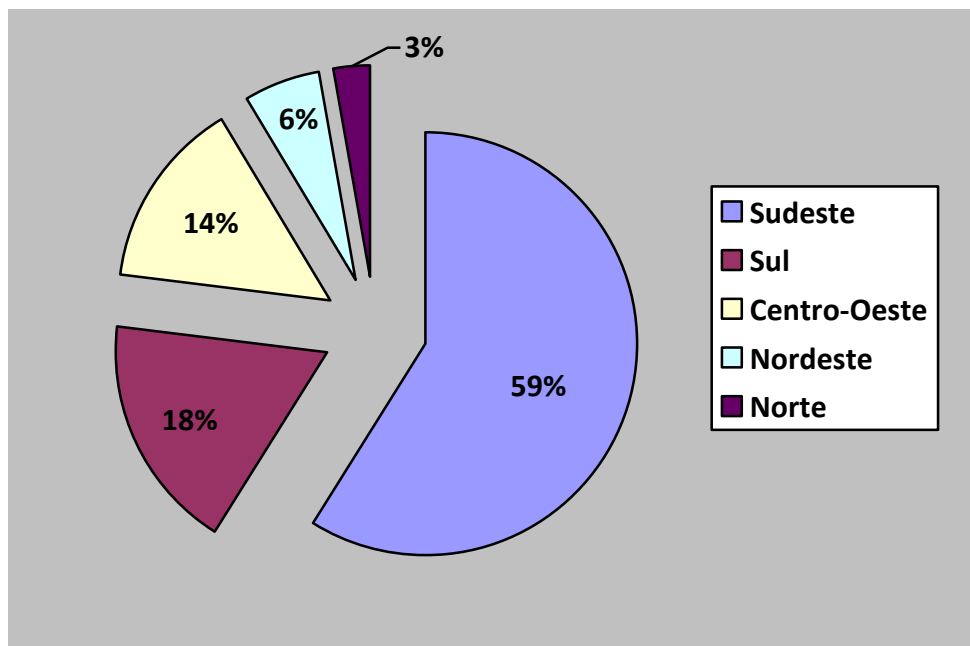


Gráfico 3 – Produção científica sobre o ENC, distribuída pelas cinco regiões do país

Tabela 6 - Produção científica das IES acerca do ENC, de 1999 a 2010

Universidades/ produção sobre o ENC	Qde.	%
USP (Universidade de São Paulo)	15	14,20%
PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	10	9,40%
UnB (Universidade de Brasília)	8	7,44%
FECAP (Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado)	5	4,70%
UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina)	5	4,70%
UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro)	4	3,80%
UCB (Universidade Católica de Brasília)	5	4,75%
Unesp (Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho)	3	2,83%
Unicamp (Universidade Estadual de Campinas)	3	2,83%
PUC-Campinas (Pontifícia Universidade Católica de Campinas)	3	2,83%
UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)	3	2,83%
UFPR (Universidade Federal do Paraná)	2	1,8%
Univali (Universidade do Vale do Itajaí)	2	1,8%

UFPE (Universidade Federal de Pernambuco)	2	1,8%
UFPA (Universidade Federal do Pará)	2	1,8%
Universidade São Marcos	2	1,8%
Uniso (Universidade de Sorocaba)	2	1,8%
Unimep (Universidade Metodista de Piracicaba)	2	1,8%
UFU (Universidade Federal de Uberlândia)	2	1,8%
FGV (Fundação Getúlio Vargas)	2	1,8%
PUC-GO (Pontifícia Universidade Católica de Goiás)	1	0,94%
UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)	1	0,94%
UFG (Universidade Federal de Goiás)	1	0,94%
Fundação Visconde de Cairu (BA)	1	0,94%
UFBA (Universidade Federal da Bahia)	1	0,94%
UFRGN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)	1	0,94%
UFA (Universidade Federal do Amazonas)	1	0,94%
FUCAPE (Fund. Inst. Capixaba de Pesq. em Cont. Econ. e Finanças)	1	0,94%
IBMEC (Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais)	1	0,94%
PUC-RJ (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro)	1	0,94%
UBC (Universidade Braz Cubas)	1	0,94%
UCP (Universidade Católica de Petrópolis)	1	0,94%
UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro)	1	0,94%
UFLA (Universidade Federal de Lavras)	1	0,94%
Ufscar (Universidade Federal de São Carlos)	1	0,94%
Unifesp (Universidade Federal de São Paulo)	1	0,94%
Uninove (Universidade Nove de Julho)	1	0,94%
Unip (Universidade Paulista)	1	0,94%
Universidade Presbiteriana Mackenzie	1	0,94%

USF (Universidade São Francisco)	1	0,94%
Faculdade Luterana São Marcos	1	0,94%
PUC-RS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)	1	0,94%
Udesc (Universidade do Estado de Santa Catarina)	1	0,94%
UFSM (Universidade Federal de Santa Maria)	1	0,94%
Unisc (Universidade de Santa Cruz do Sul)	1	0,94%
Unisinos (Universidade do Vale do Rio dos Sinos)	1	0,94%
Total	107	100

2.5 Natureza jurídica das IES

Retomando o arcabouço teórico desta dissertação, desenvolvido no primeiro capítulo, cabe lembrar a adoção pelo governo Fernando Henrique Cardoso, durante a Reforma do Estado, na segunda metade dos anos 1990, de medidas legislatórias que permitiram a abertura do mercado da educação superior à iniciativa privada com fins lucrativos, embora reservando para si o papel do controle da qualidade dos serviços prestados.

Assim, a Tabela 6 traz a classificação das instituições de educação superior, abarcadas de acordo com sua natureza jurídica.

Tabela 7 - Distribuição por natureza jurídica das Instituições de Educação Superior

Natureza jurídica	Nº de IES	Porcentagem
Privadas sem fins lucrativos	23	49%
Federais	17	36%
Privadas com fins lucrativos	2	4,5%
Estaduais	5	10,5%
Total	47	100

Tomando por referência o cadastro de instituições do MEC⁷, O que se vê na Tabela 7 é, na realidade, um equilíbrio entre as 47 universidades listadas, já que 46% são instituições públicas, contra 54%, que representam as instituições privadas. Entre as últimas, contam-se aquelas com e sem fins lucrativos.

No grupo das 22 públicas, 17 se caracterizam como universidades federais e cinco, como estaduais.

O rol das 25 instituições privadas traz duas como sendo organizações com fins lucrativos, o IBMEC (Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais), na cidade do Rio de Janeiro, RJ, e a UBC (Universidade Braz Cubas), instalada em Mogi das Cruzes, SP. As demais estão cadastradas junto ao MEC na categoria sem fins lucrativos, sendo 56,5% delas, caracterizadas como comunitárias.

No grupo das particulares, 20% são confessionais: a PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), a PUC-Campinas (Pontifícia Universidade Católica de Campinas), a PUC-RS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), a Unisinos (Universidade do Vale do Rio dos Sinos) e a PUC-GO (Pontifícia Universidade Católica de Goiás).

⁷ A Portaria Normativa no. 40, de 12 de dezembro de 2007 instituiu o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação.

2.6 Orientadores e linhas de pesquisa

A seguir, buscou-se dimensionar, nas instituições de ensino que mantêm programas de pós-graduação, a atuação de núcleos de estudos e seus líderes, que, acompanhados por seus orientandos, debruçaram-se sobre linhas de pesquisa que privilegiaram a temática do ENC entre 1999 e 2010.

Analisando a produção desses líderes, na Tabela 8, identificou-se como mais profícua a atuação de Manoel Luiz Gonçalves Correa, Bolsista Produtividade Nível 2 do CNPq, na Universidade de São Paulo, que orientou sete teses e/ ou dissertações, as quais utilizaram-se das questões do ENC como *corpus* de suas pesquisas, com o objetivo de construir inferências sobre o desempenho dos formandos do curso de Letras. Todos na área de Linguística, esses trabalhos se distribuem em duas linhas de pesquisa: 1) *Letramento e oralidade na escrita de universitários e pré-universitários: tempo e temporalidade* – Castro (2007), Conceição (2008), Cális (2008) e Paula (2009); e 2) *Estudos em linguística aplicada ao português* – Esvael (2005), Silva, M. E. V. (2007) e Carlsson (2007).

Em segundo lugar, no volume de trabalhos orientados sobre a temática do ENC, vem a professora Isabel Franchi Cappelletti, do programa de pós-graduação em Educação da PUC-São Paulo que, mesmo não apresentando a condição de bolsista produtividade, orientou duas teses de doutorado e uma dissertação de mestrado sobre o Provão, na linha e pesquisa *Currículo e avaliação educacional*, a saber: Santos (2001), Almeida (2003) e Sameshima (2004).

Com dois trabalhos orientados, cada um, figuram na tabela Denise Balarine Cavalheiro Leite, Alfredo Macedo Gomes, Fernando Spagnolo, Alzira

Lobo de Arruda Campos, Jair dos Santos Lapa, José Dias Sobrinho, Mara Regina Lemes de Sordi e Robert Kenyon Walker.

Se tomarmos por instituição, teremos 15 trabalhos produzidos sobre o ENC na USP: sete orientados por Manoel Luiz Gonçalves Correa e outros oito, conduzidos por Sandra Maria Zakia Lian Sousa; Afrânio Mendes Catani, Maria Thereza Fraga Rocco; Paulo Picchetti; César Augusto Minto; José Mariano Amabis; Carlos Alberto de Bragança Pereira; Paulo Eduardo Mangeon Elias.

Além da produção de Isabel Franchi Cappelletti, outros sete orientadores da PUC-São Paulo orientaram teses e dissertações sobre a temática, a saber: Lúcia Maria Machado Bógus; Bernardete Angelina Gatti; Ana Maria Saul; Célia Maria Carolino Pires; João dos Reis Silva Júnior; Márcio Pugliesi; Anna Maria Marques Cintra.

Tabela 8 - 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 Produt. CNPq	IES	Orientando	Programa de Pós-Graduação	Ader. com a tese orientada
Manoel Luiz Gonçalves Correa	7	SIM (2)	USP (Universidade de São Paulo)	<ul style="list-style-type: none"> • ESVAEL (2005) • CASTRO (2007) • CARLSSON (2007) • SILVA, M. E. V. (2007) • CONCEIÇÃO (2008) • PAULA (2009) • CÁLIS (2008) 	Linguística	TOTAL
Isabel Franchi Cappelletti	3	NÃO	PUC São Paulo (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	<ul style="list-style-type: none"> • ALMEIDA (2003) • SAMESHIMA (2004) • SANTOS (2001) 	Educação	TOTAL
Denise Balarine Cavalheiro Leite	2	SIM (1)	UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)	• LIMA (2002)	Educação	TOTAL
				• LARA (2007)	Matemática	TOTAL

Alfredo Macedo Gomes	2	SIM (2)	UFPE (Universidade Federal de Pernambuco)	<ul style="list-style-type: none"> • FEITOSA NETO (2007) • LUCAS (2003) 	Educação	TOTAL
Fernando Spagnolo	2	NÃO	UniCEUB (Centro Universitário de Brasília)	<ul style="list-style-type: none"> • SANTOS (2003) 	Educação	TOTAL
			Universidade Católica de Brasília	<ul style="list-style-type: none"> • MAIOCHI (2002) 		
Alzira Lobo de Arruda Campos	2	NÃO	Universidade São Marcos	<ul style="list-style-type: none"> • BENTO FILHO (2009) 	Educação, Administr. e Comunicação	TOTAL
				<ul style="list-style-type: none"> • NATIVIDADE (2003) 		PARCIAL
Jair dos Santos Lapa	2	NÃO	UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina);	<ul style="list-style-type: none"> • DAVOK (2006) 	Eng. de Produção	PARCIAL
				<ul style="list-style-type: none"> • DALMAS (2003) 		PROJ. ISOLADO
José Dias Sobrinho	2	NÃO	Unicamp (Universidade Estadual de Campinas)	<ul style="list-style-type: none"> • ALMEIDA JR. (2004) 	Educação	TOTAL
			UNISO (Universidade de Sorocaba)	<ul style="list-style-type: none"> • SCORSOLINE (2006) 		
Mara Regina Lemes de Sordi	2	NÃO	PUC-Campinas (Pontifícia Universidade Católica de Campinas)	<ul style="list-style-type: none"> • PERALTA (2000) • BASSO (2004) 	Educação	TOTAL
Robert Kenyon Walker	2	NÃO	UCB (Universidade Católica de Brasília)	<ul style="list-style-type: none"> • MONÇÃO (2005) • SILVA, F. A. B. (2007) 	Educação	TOTAL
Afrânio Mendes Catani	1	SIM (1B)	USP (Universidade de São Paulo)	<ul style="list-style-type: none"> • GALLEGUILLOS (2007) 	Educação	TOTAL
Alberto Souza Schmidt	1	NÃO	UFSM (Universidade Federal de Santa Maria)	<ul style="list-style-type: none"> • GEHLEN (2004) 	Eng. de Produção	TOTAL
Álvaro Augusto Ricardino Filho/ Valcemiro Nossa	1	NÃO	FUCAP (Fund. Inst. Capixaba de Pesq. em Contabilidade, Economia e Finanças)	<ul style="list-style-type: none"> • STEINER (2004) 	Ciências Contábeis	PROJ. ISOLADO
Ana Maria Saul	1	SIM (2)	PUC São Paulo (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	<ul style="list-style-type: none"> • VALLE (1999) 	Educação	TOTAL
Anna Maria Marques Cintra	1	NÃO	PUC São Paulo (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	<ul style="list-style-type: none"> • PRUPEST (2003) 	Língua portuguesa	TOTAL
Anselmo Chaves Neto	1	NÃO	UFP (Universidade Federal do Paraná)	<ul style="list-style-type: none"> • FRANCISCO (2005) 	Métodos Numéricos de Engenharia	PARCIAL
Antonio Benedito Silva Oliveira	1	NÃO	FECAP (Faculdade Escola de Comércio Álvares	<ul style="list-style-type: none"> • VANZO (2006) 	Ciências Contábeis	PROJ. ISOLADO

			Penteado)			
Antonio de Loureiro Gil	1	NÃO	FECAP (Faculdade Escola de Comércio Álvares Penteado)	• SANTOS, W. C. B. C. dos (2004)	Ciências Contábeis	PRO. ISOLADO
Armando Catelli	1	NÃO	Unisinos (Universidade do Vale do Rio dos Sinos)	• NASCIMENTO (2005)	Ciências Contábeis	TOTAL
Beatrice Laura Carnielli	1	NÃO	UCB (Universidade Católica de Brasília)	• BORGES (2005)	Educação	TOTAL
Bernardete Angelina Gatti	1	NÃO	PUC São Paulo (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	• NOVAES (2002)	Educação	TOTAL
Bernardo Kipnis	1	NÃO	UnB (Universidade de Brasília)	• BURLAMAQUI (2005)	Educação	TOTAL
Carlos Alberto de Bragança Pereira	1	SIM (1B)	USP (Universidade de São Paulo)	• FRACHIA (2001)	Estatística	PROJ. ISOLADO
Carlos Alberto Nunes Cosenza	1	NÃO	UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)	• PACHECO (2005)	Eng. de Produção	PRO. ISOLADO
Carlos Marcos Batista	1	NÃO	UnB (Universidade de Brasília)	• EMERICK (2006)	Ciência Política	TOTAL
Célia Maria Carolino Pires	1	NÃO	PUC São Paulo (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	• CHRISTINO (2003)	Educação	TOTAL
Cesar Augusto Minto	1	NÃO	USP (Universidade de São Paulo)	• PAULA (2005)	Educação	PROJ. ISOLADO
Claudio Cezar Henriques	1	NÃO	UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)	• GUIMARÃES (2003)	Linguística	TOTAL
Clarissa Eckert Baeta Neves	1	SIM (1C)	UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)	• PAIXÃO (2005)	Sociologia	TOTAL
Cristiano Amaral Gargoggini Di Giorgi	1	NÃO	UNESP (Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho)	• BENEDETTI (2003)	Educação	TOTAL
Daniel Augusto Moreira	1	NÃO	UNINOVE (Universidade Nove de Julho)	• ROMAN (2006)	Administr.	PROJ. ISOLADO
Dirceu da Silva	1	NÃO	FECAP (Faculdade Escola de Comércio Álvares Penteado)	• CARBONI (2002)	Administr.	PARCIAL

Dora Leal Rosa	1	NÃO	UFBA (Universidade Federal da Bahia)	LUBISCO (2002)	Ciência da Informação	PARCIAL
Dulce Maria Pompêo de Camargo	1	NÃO	PUC-Campinas (Pontifícia Universidade Católica de Campinas)	FONSECA (2001)	Educação	TOTAL
Edson do Carmo Inforsato	1	NÃO	UNESP (Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho)	STUDER (2008)	Educação	TOTAL
Eunice Ferreira Vaz Yoshiura	1	NÃO	UNIP (Universidade Paulista)	SZWARC (2002)	Comunic.	PROJ. ISOLADO
Edvaldo Alves de Santana	1	NÃO	UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina)	NICOLAU (2000)	Administr.	TOTAL
Euclides de Mesquita Neto	1	SIM (1)	Unicamp (Universidade Estadual de Campinas)	MESQUITA (2004)	Gestão da Qualidade Total	PROJ. ISOLADO
Fábio Appolinário	1	NÃO	FECAP (Faculdade Escola de Comércio Álvares Penteado)	ORTIZ (2005)	Controlad. e Contabil.	TOTAL
Flávia de Souza Costa Neves Cavazotte	1	NÃO	Faculdade de Economia e Finanças (IBMEC – Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais)	LORDELLO (2005)	Administr.	TOTAL
Francisco José Espósito Aranha Filho	1	NÃO	FGV (Fundação Getúlio Vargas)	GRACIOSO (2006)	Administr.	PROJ. ISOLADO
German Torres Salazar	1	NÃO	UFLA (Universidade Federal de Lavras)	SOUKI (1999)	Administr.	PRO. ISOLADO
Gilberto Tristão	1	NÃO	UnB (Universidade de Brasília)	FREITAS (2000)	Educação	TOTAL
Gustavo Luís Gutierrez	1	NÃO	UNESP (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho)	FERRER (2001)	Educação	PROJ. ISOLADO
Isaura Belloni	1	NÃO	UnB (Universidade de Brasília)	SILVA (2001)	Educação	TOTAL
Ivan Ricardo Peleias	1	NÃO	FECAP (Faculdade Escola de Comércio Álvares Penteado)	TCHEOU (2002)	Ciências Contábeis	TOTAL
João dos Reis Silva Júnior	1	SIM (1)	PUC São Paulo (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	CARVALHO (2001)	Educação	TOTAL

João Teodoro D'Olim Marote	1	NÃO	Universidade Braz Cubas	FUSARI (2006)	Educação	PROJ. ISOLADO
José Américo Martelli Tristão	1	NÃO	USM (Universidade São Marcos)	DEL RIO (2008)	Administr.	TOTAL
José Carlos Garcia Durand	1	NÃO	FGV (Fundação Getúlio Vargas)	MELLO (2004)	Educação	PROJ. ISOLADO
José Geraldo de Sousa Júnior	1	NÃO	UnB (Universidade de Brasília)	OLIVEIRA (2003)	Direito	PARCIAL
José Luís Sanfelice	1	NÃO	UNISO (Universidade de Sorocaba)	SPINELLI (2004)	Educação	TOTAL
José Mariano Amabis	1	NÃO	USP (Universidade de São Paulo)	PRIMON (2005)	Ciências Biológicas	PROJ. ISOLADO
José Rubens Damas Garlipp	1	NÃO	UFU (Universidade Federal de Uberlândia)	STIVAL (2002)	Economia	TOTAL
Jovane Medina Azevedo	1	NÃO	UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina)	ZIMMER (2005)	Gestão Estr. de Negócios	PROJ. ISOLADO
Leonel Severo Rocha	1	SIM (1B)	UNISC (Universidade de Santa Cruz do Sul)	OLIVEIRA (2002)	Direito	PARCIAL
Lúcia Maria Machado Bógus	1	SIM (1A)	PUC São Paulo (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	FIGUEIREDO (2006)	Ciências Sociais	TOTAL
Luciane Maria Schlindwein	1	SIM (2)	UNIVALI (Universidade do Vale do Itajaí)	FERREIRA, C. R. (2002)	Educação	TOTAL
Luiz Fernandes Dourado	1	SIM (2)	UFG (Universidade Federal de Goiás)	GOMES (2002)	Educação	TOTAL
Luiz Pasquali	1	NÃO	UnB (Universidade de Brasília)	ALVES (2004)	Psicologia	TOTAL
Loussia Penha Musse Felix	1	NÃO	UnB (Universidade de Brasília)	RANGEL (2007)	Direito	PARCIAL
Luiz Carlos de Freitas	1	NÃO	Unicamp (Universidade Estadual de Campinas)	VERSIEUX (2004)	Educação	TOTAL
Mamadu Lamarana Bari	1	NÃO	Fundação Visconde de Cairu	BASTOS (2002)	Ciências Contábeis	PRO. ISOLADO
Márcio Pugliesi	1	NÃO	PUC São Paulo (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	SALVADOR (2010)	Direito	PARCIAL
Marcos Pereira Estellita Lins	1	SIM (1B)	UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro)	GUEDES (2002)	Eng. de Produção	TOTAL
Maria Amélia Sabbag Zainko	1	NÃO	UFPR (Universidade Federal do	COELHO (2005)	Educação	TOTAL

			Paraná);			
Maria Cristina Rodrigues Azevedo Joly	1	SIM (2)	USF (Universidade São Francisco)	COSENZA (2002)	Psicologia	TOTAL
Maria das Graças Rua	1	NÃO	UnB (Universidade de Brasília)	SILVA M. A. R. (2007)	Ciências Sociais	TOTAL
Maria de Araújo Nepomuceno	1	NÃO	UCG (Universidade Católica de Goiás)	FERREIRA, S. (2002)	Educação	TOTAL
Maria Izabel de Medeiros Valle	1	NÃO	UFA (Universidade Federal do Amazonas)	GRIFONI (2003)	Eng. Produção	PARCIAL
Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos	1	NÃO	Universidade Presbiteriana Mackenzie	RUIZ (2002)	Educação	TOTAL
Maria Thereza Fraga Rocco	1	NÃO	USP (Universidade de São Paulo)	LOPES (2005)	Educação	TOTAL
Marilúcia de Menezes Rodrigues	1	NÃO	UFU (Universidade Federal de Uberlândia)	COSTA (2000)	Educação	PARCIAL
Marlene Correro Grillo	1	NÃO	PUC-RS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)	BOCCHESI (2003)	Educação	TOTAL
Osmar de Souza	1	NÃO	UNIVALI (Universidade do Vale do Itajaí)	NUNES (2002)	Educação	TOTAL
Paulo Picchetti	1	NÃO	USP (Universidade de São Paulo)	PITOLI (2004)	Economia	TOTAL
Paulo Sérgio de Almeida Correa	1	NÃO	UFPA (Universidade FEDERAL do Pará)	COSTA (2006)	Educação	PARCIAL
Paulo Sérgio Tumolo	1	NÃO	UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina)	REIS (2001)	Educação	TOTAL
Raquel Pereira Chainho Gandini	1	NÃO	Unimep (Universidade Metodista de Piracicaba)	GARCIA (2003)	Educação	TOTAL
Regina Lúcia de Moraes Morel	1	NÃO	UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)	SANTOS, A. F. P. R. (2004)	Sociologia e Antropologia	PARCIAL
Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi	1	NÃO	UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos)	ARAGÃO (2008)	Educação	PARCIAL
Rosaly Hermengarda Zaia Brandão	1	SIM (1A)	PUC-RJ (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro)	VARGAS (2008)	Educação	TOTAL
Sandra Maria Zakia Lian Sousa	1	NÃO	USP (Universidade de São Paulo)	REAL (2007)	Educação	PARCIAL

Silvestre Prado de Souza Neto	1	NÃO	UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)	SOUZA (2003)	Gestão Estr. de Negócios	TOTAL
Sílvia Modesto Nassar	1	NÃO	UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina)	EVERS NETO (2002)	Adm. Setores Específicos	TOTAL
Stella Cecília Duarte Segenreich	1	NÃO	UCP (Universidade Católica de Petrópolis)	SHEREMETIEFF (2008)	Educação	TOTAL
Valdemar Sguissardi	1	NÃO	Unimep (Universidade Metodista de Piracicaba);	LOPES (2001)	Educação	TOTAL
Vera Lúcia Jacob Chaves	1	SIM (2)	UFPA (Universidade Federal do Pará)	RIBEIRO (2008)	Educação	TOTAL
Werner Ludwig Markert	1	NÃO	UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)	PLANTAMURA (2001)	Educação	TOTAL
	107					

2.7 Eixos temáticos da produção científica

A relevância do ENC nas políticas públicas em educação, demarcando o novo papel do Estado no controle da qualidade do ensino superior, na segunda metade da década de 1990, determinou sua presença nas linhas de pesquisa de programas de pós-graduação em todo o Brasil, alcançando uma impressionante marca de 107 teses e dissertações que o abordaram de forma direta, publicadas ao longo de 12 anos, de 1999 a 2010, perfazendo uma média entre oito e nove estudos por ano.

Essa proficuidade pode ser atribuída à influência do ENC na consolidação de um novo olhar da academia e da sociedade sobre a avaliação em larga escala e sua dimensão institucional. Neste mapeamento, a classificação

dessa produção permitiu identificar quatro áreas temáticas, conforme explicita a Tabela 9.

A seguir, demonstrados em tabelas, os eixos temáticos e os trabalhos elencados em cada um deles.

Tabela 9 - Eixos temáticos predominantes nas teses e dissertações em torno do tema ENC

EIXOS TEMÁTICOS	QUANT	PORCENTAGEM
Percepções da academia, do mercado e imprensa	56	52,9%
ENC como <i>corpus</i> de pesquisa	32	29,3%
Impactos sobre IES	18	16,9%
O ENC e a autorização e credenciamento de cursos e instituições	1	0,90%
Total	107	100%

2.7.1 ENC: percepções da academia, do mercado e da imprensa

Esta é a mais pródiga categoria em pesquisas sobre o ENC. São 56 estudos que revelam as percepções de diferentes agentes, dentro da esfera acadêmica e fora dela, incluindo o mercado e a opinião pública.

O eixo temático *Percepções da academia, do mercado e imprensa* reúne 52,9% dos trabalhos, ou seja, mais da metade. Aqui, o ENC, representando as políticas públicas em educação, está no centro das reflexões, por vezes comparado a outras políticas de avaliação, como o PARU, o PAIUB e o ENADE, outras, pesado em sua eficiência para avaliar o perfil e as competências exigidas dos egressos de determinadas graduações. Percebe-se um enfoque em duas diferentes concepções de avaliação: a emancipatória e a regulatória, incluindo a autoavaliação das instituições e indagações sobre a competência técnica das

comissões externas de avaliação para analisar estruturas em particular, como as bibliotecas das IES, por exemplo. Há, ainda, estudos concentrados na perspectiva do mercado, tanto no sentido do controle da proliferação de cursos, quanto na absorção de egressos como profissionais. E, sendo impossível desconsiderar a natureza do ENC como política pública, repercutindo na opinião pública e comportamento da sociedade como um todo, situam-se nesta temática, também, as percepções da imprensa.

Na Tabela 10, esses trabalhos foram distribuídos, por suas 35 instituições de origem, listadas em ordem decrescente de produção. A PUC-São Paulo confirma sua preeminência na pós-graduação em Educação no país, com seis estudos neste eixo, de 1999 a 2004, com 10,8%. Em segundo lugar, vê-se a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com 8,9%, a Universidade de Brasília (UnB) fica em terceiro, com 7,2%, a Universidade de São Paulo (USP), a Unicamp, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Católica de Brasília (UCB) aparecem com 5,4% cada uma, a PUC-Campinas, a Universidade de Sorocaba (Uniso), com 3,5% cada uma. Esse grupo de nove universidades foi responsável por 57,1% da produção, enquanto outras 26 IES, juntas, alcançaram 42,9%.

Tabela 10 – Autores e títulos do eixo *Percepções da academia, do mercado e da imprensa*, classificados conforme a IES de origem

Percepções da academia, do mercado e da imprensa				
Nome do autor	Título	IES	%	Ano da defesa
Lúcia Helena Barros do Valle	Avaliação institucional emancipatória: contribuição de Jurgen Habermas	PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	10,80%	1999
Erivânio da Silva Carvalho	A concepção de educação profissional no Exame Nacional de Cursos			2001
Gláucia Torres Franco Novaes	Habilidades e competências no Exame Nacional de Cursos de Medicina			2002
Evânia Saraceni Couto Christino	O exame nacional de cursos de matemática: polêmicas e indagações			2003
Mariângela Gamba de Almeida	As políticas públicas de avaliação: análise da produção acadêmica em periódicos nacionais 1995-2001			2003

Dumara Coutinho Tokunaga Sameshima	Avaliação institucional: uma análise da produção do conhecimento (1990-2002)			2004
Fernanda Jorge Nicolau	O mercado como agente modificador na forma de atuação das instituições de ensino superior	UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina)	8,90%	2000
José Carlos Dalmas	Fronteiras de eficiência produtiva de cursos de graduação: os cursos de administração da região Sul do Brasil			2000
Dalton Luiz de Menezes Reis	As empresas juniores da Universidade Federal de Santa Catarina e as mudanças na política educacional nos anos 90 na universidade pública: uma articulação de projetos coincidentes?			2001
Emílio Evers Neto	O desempenho do curso de Administração da UnC no Provão, na ótica dos egressos			2002
Delsi Fries Davok	Modelo de meta-avaliação de processos de avaliação da qualidade de cursos de graduação			2006
Andrey Vilas Boas de Freitas	Exame Nacional de Cursos: um instrumento de política pública – Estudo comparativo do impacto do exame em instituições do Distrito Federal	UnB (Universidade de Brasília)	8,90%	2000
Marco Guilherme Bravo Burlamaqui	A qualidade no ensino superior: um estudo sobre a influência de determinados fatores sobre o desempenho de cursos no Exame Nacional de Cursos			2005
Gildete Dutra Emerick	Aspectos da política de educação superior e formação profissional no Brasil			2006
Susana Salum Rangel	Políticas públicas para a educação superior na década de 90: efeitos da avaliação para o ensino de graduação: o caso dos cursos de Direito			2007
Mônica Aparecida da Rocha Silva	A institucionalização da avaliação da educação superior: uma análise comparada do Brasil e do México			2007
Adriano Pitoli	O problema da assimetria de informação no mercado de cursos superiores: o papel do provão	USP (Universidade de São Paulo)	7,20%	2004
Benjamin Xavier de Paula	O PAIUB e o “Provão” no contexto das políticas institucionais de avaliação do ensino superior no Brasil			2005
Tatiana Gabriela Brassea Galleguillos	Avaliação da educação superior de enfermagem na perspectiva da Comissão Assessora de Avaliação para a Enfermagem – INEP			2007
Giselle Cristina Martins Real	A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil			2007
Rogério Evaristo Versieux	Avaliação do ensino superior brasileiro: PAIUB, o ENC e o SINAES			Unicamp (Universidade Estadual de Campinas)
Roberto de Barros Mesquita	O exame nacional dos ensinos médio e superior: uma avaliação comparativa dos resultados	2004		
Vicente de Paula Almeida Júnior	O processo de formação das políticas de avaliação da educação superior no Brasil (1983-1996)	2004		
Luís Eduardo Madeiro Guedes	Uma análise da eficiência na formação de alunos dos cursos de Engenharia Civil das instituições de ensino superior brasileiras	UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro)	5,40%	
André Filipe Pereira Reid dos Santos	Formação acadêmica e mercado de trabalho do advogado na cidade do Rio de Janeiro			2004
Miriam Carmen Maciel da Nóbrega Pacheco	A produção social do conhecimento na formação do administrador industrial: um estudo de caso utilizando modelagem por equações estruturais			2005

Sueida Soares Peralta	A terceira dimensão da avaliação institucional: um estudo de diferentes avaliações	PUC-Campinas (Pontifícia Universidade Católica de Campinas)	3,50%	2000
Amélia de Lourdes Nogueira da Fonseca	As faculdades isoladas e a formação de professores para o ensino fundamental e médio: as Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul			2001
Daniela Renna Magistrini Spinelli	A avaliação de monitoramento e a materialização das reformas educacionais de caráter neoliberal: Brasil dos anos 90	UNISO (Universidade de Sorocaba)	3,50%	2004
Ailton Bueno Scorsoline	Avaliação institucional de docentes de uma IES privada: emancipação ou controle da eficiência?			2006
Honneur Monção	Instrumentos de avaliação da aprendizagem: uma questão em aberto?	UCB (Universidade Católica de Brasília)	3,50%	2005
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 dos Estudantes (ENADE)			2007
Walquíria Martinez Heinrich Ferrer	O Exame Nacional de Cursos sob a ótica da grande imprensa paulista	UNESP (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho)	1,65%	2001
Maria Fernanda Arrais Lopes	Dois aspectos da avaliação institucional no Brasil: o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e o Exame Nacional de Cursos (ENC)	Unimep (Universidade Metodista de Piracicaba)	1,65%	2001
Alan Bergamo Ruiz	O Exame Nacional de Cursos: a realidade de uma escola de engenharia civil de uma universidade particular da cidade de São Paulo	Mackenzie (Universidade Presbiteriana Mackenzie)	1,65%	2002
Regina Célia Cosenza	Avaliando o Exame Nacional de Cursos em Administração: um estudo exploratório	USF (Universidade São Francisco)	1,65%	2002
William Carlos Brasil Cei dos Santos	Modelo de gestão de resultados para instituições de ensino superior	FECAP (Faculdade Escola de Comércio Álvares Penteado)	1,65%	2004
Nelina Sabina Fusari	Avaliação do ensino superior: o confronto paradigmático Provão/ PAIUB	Universidade Braz Cubas	1,65%	2006
Cláudio Del Rio	Os sistemas de avaliação da educação superior como ferramenta da gestão e competitividade	Universidade São Marcos	1,65%	2008
Valéria Martins de Souza	O rigor e a descoberta: reflexões sobre a Avaliação Institucional e o Exame Nacional de Cursos	UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)	1,65%	2003
Adriana Henrichs Sheremetieff	Provão/ ENADE e Exame de Ordem como estratégias de avaliação externa dos estudantes e dos cursos jurídicos	UCP (Universidade Católica de Petrópolis)	1,65%	2008
Jacimar de Souza Guimarães	As questões de fonética, fonologia e morfologia do provão de Letras como fonte de estudo da língua portuguesa	UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)	1,65%	2003
José Luiz Rosa Lordello	A influência da liderança do coordenador de curso no desempenho dos curós de Administração de Empresas: estudo empírico em instituições privadas	Faculdade de Economia e Finanças (IBMEC – Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais)	1,65%	2005
Gustavo Quiroga Souki	Capacitação profissional no setor pecuário leiteiro: um estudo sobre o ensino de administração rural nos cursos de veterinária de Minas Gerais	UFLA (Universidade Federal de Lavras)	1,65%	1999
Isabel Cristina Machado de Lara	Exames nacionais e as “verdades” sobre a produção do professor de matemática	UFRGS (Universidade Federal do Rio)	1,65%	2007

		Grande do Sul)		
Alexandre Figueiredo Bento Filho	O Exame Nacional de Cursos na ótica do jornal Folha de São Paulo (1996-1998)	Faculdade Luterana São Marcos	1,65%	2009
Luciana Gehlen	A percepção da comunidade acadêmica sobre o Exame Nacional de Cursos: o caso FEEVALE	UFSM (Universidade Federal de Santa Maria)	1,65%	2004
Claudinei de Lima Nascimento	A qualidade do ensino superior de Ciências Contábeis: um diagnóstico nas instituições localizadas na região norte do estado do Paraná	Unisinos (Universidade do Vale do Rio dos Sinos)	1,65%	2005
Rômulo André Alegretti de Oliveira	Ensino jurídico no Brasil: qualidade e risco	UNISC (Universidade de Santa Cruz do Sul)	1,65%	2002
Jocelyne da Cunha Bocchese	Professor ou multiplicador? Uma leitura possível do discurso institucional sobre o conhecimento desejável do professor de Português	PUC-RS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)	1,65%	2003
Renata Cavallazzi Zimmer	A adaptação estratégica dos programas de avaliação institucional implementados no ensino superior brasileiro a partir da década de 1980	UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina)	1,65%	2005
Victor César da Silva Nunes	Gramática ou gramáticas: refletindo sobre concepções reais ou ideais	UNIVALI (Universidade do Vale do Itajaí)	1,65%	2002
Rúbia Helena Naspolini Coelho	As políticas de avaliação da educação superior brasileira no contexto da reforma do Estado: 1995-2002	UFPR (Universidade Federal do Paraná)	1,65%	2005
Maria Raimunda Santos da Costa	O Exame Nacional de Cursos – Provão e suas repercussões no curso de Pedagogia da UFPA/ Santarém	UFPA (Universidade Federal do Pará)	1,65%	2006
Maria Edilene da Silva Ribeiro	Políticas de Avaliação Institucional da Educação Superior: o caso da Universidade Federal do Pará	UFPA (Universidade Federal do Pará)	1,65%	2008
Nídia Maria Lienert Lubisco	A biblioteca universitária no processo de "Avaliação das condições de oferta" dos cursos de graduação pelo MEC	UFBA (Universidade Federal da Bahia)	1,65%	2002
Lara de Meireles Bastos	Direito contábil: proposta de uma disciplina de Direito aplicada à Contabilidade	Fundação Visconde de Cairu	1,65%	2002
Vitângelo Plantamura	Presença histórica e competências: uma abordagem teórico-metodológica para a formação de profissionais da educação	UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)	1,65%	2001

A proposta de avaliação do governo Fernando Henrique, na forma do ENC, provocou um prodigioso impacto sobre o ensino superior. Ainda que o período dos anos 1990 tenha sido nomeado como a década da avaliação, estimulando reflexões sobre concepções, sujeitos, objetos e instrumentos avaliativos, a academia não se encontrava devidamente preparada para ver-se, ela própria, auscultada, colocada sob as lentes das comissões do MEC, enfim,

radiografada, e vendo o raio-x de suas estruturas à luz dos números, projetados em conceitos. A implantação do Provão, a divulgação de seus resultados e, mais, a consagração dessa política pela própria sociedade, demonstrou que ela havia chegado para ficar e não para figurar como uma estratégia pontual, passível de ser rapidamente esquecida no arquivo morto das instituições, junto a outras tantas iniciativas governamentais, substituídas uma eleição após a outra, tão logo fossem computadas as urnas.

Assim, os programas de pós-graduação, sobretudo em Educação, rapidamente incorporaram a temática do ENC às suas linhas de pesquisa, como um manancial a verter o entendimento – assim como malogros e anseios – de gestores, docentes e discentes sobre o assunto, como demonstra o eixo temático *Percepções da academia, do mercado e da imprensa*.

Em face da natureza dialética da educação, optou-se por desdobrar o eixo em subtemas, a fim de mais claramente exporem-se as percepções dos diferentes atores, muitas vezes, transfigurando-se em oposições políticas e ideológicas.

Essa subdivisão pode ser acompanhada na Tabela 11, a seguir.

Tabela 11 – Subtemas do Eixo temático – *Percepções da academia, do mercado e da imprensa*

SUBTEMAS	QUANT	PORCENTAGEM
PERCEPÇÕES DA ACADEMIA		
ENC como instrumento de avaliação da educação de forma geral ou áreas específicas	11	19,6%
O ENC, o PAIUB e outras políticas públicas em educação, demarcando a oposição “avaliação regulatória x avaliação emancipatória”	9	16,2%
ENC como política governamental de monitoramento, caracterizando a administração pública gerencial	7	12,5%
Impactos do ENC na gestão do ensino superior	6	10,7%
ENC como instrumento de avaliação do ensino superior	4	7,1%
Influência/ aplicação do ENC na formação do professor	3	5,3%
O ENC e a avaliação das condições de oferta de cursos	3	5,3%
PERCEPÇÕES DO MERCADO DE TRABALHO		

ENC como instrumento de controle da expansão do mercado do ensino superior do acesso à profissionalização	8	14,4%
PERCEPÇÕES DA IMPRENSA		
O ENC “na” e “pela” imprensa	5	8,9%
Total	56	100%

Começamos pelas visões da academia sobre o ENC, traduzidas em estudos que analisam sua virtude como instrumento de avaliação do ensino superior, tanto de forma geral, como no tocante ao perfil do egresso de cursos específicos, quer representam 19,6% dos trabalhos. As políticas públicas – ENC, PAIUB e outras iniciativas – em educação, demarcando a oposição avaliação regulatória x avaliação emancipatória estão presentes na temática de 16,2% das *Percepções*; O ENC como política governamental de monitoramento, caracterizando a administração pública gerencial é o foco de 12,5%; os impactos do ENC na gestão do ensino superior são abordados por 10,8% e, por fim, a influência/ aplicação do ENC na formação do professor, assim como a Avaliação das Condições de Oferta de cursos apresentam-se, cada um, em 5,3% dos textos analisados.

No momento seguinte, são listados trabalhos que abordam as percepções do mercado de trabalho – 14,4% do tema *Percepções* –, analisando os resultados do ENC como um índice e indutor da qualidade das IES, e, como consequência, um mecanismo de controle da expansão de cursos e do acesso à profissionalização em áreas específicas.

Por fim, apresentam-se teses e dissertações cunhadas sobre as percepções da imprensa.

Conforme o Quadro 1, o mais explorado dos subtemas é o das *Percepções da academia: ENC como instrumento de avaliação na educação em*

geral e em áreas específicas, que aparece em onze teses e dissertações, demonstrando a adesão dos cursos de graduação ao Provão.

Quadro 4 – Subtemas do Eixo temático *Percepções da academia: ENC como instrumento de avaliação na educação em geral e em áreas específicas*

PERCEPÇÕES DA ACADEMIA: ENC como instrumento de avaliação na educação em geral e em áreas específicas			
Nome do autor	Título	IES	Ano da defesa
Regina Célia Cosenza	Avaliando o Exame Nacional de Cursos em Administração: um estudo exploratório	USF (Universidade São Francisco)	2002
Miriam Carmen Maciel da Nóbrega Pacheco	A produção social do conhecimento na formação do administrador industrial: um estudo de caso utilizando modelagem por equações estruturais	UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro)	2005
José Carlos Dalmas	Fronteiras de eficiência produtiva de cursos de graduação: os cursos de administração da região Sul do Brasil	UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina)	2000
Luciana Gehlen	A percepção da comunidade acadêmica sobre o Exame Nacional de Cursos: o caso FEEVALE	UFSM (Universidade Federal de Santa Maria)	2004
Luís Eduardo Madeiro Guedes	Uma análise da eficiência na formação de alunos dos cursos de Engenharia Civil das instituições de ensino superior brasileiras	UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro)	2002
Alan Bergamo Ruiz	O Exame Nacional de Cursos: a realidade de uma escola de engenharia civil de uma universidade particular da cidade de São Paulo	Mackenzie (Universidade Presbiteriana Mackenzie)	2002
Susana Salum Rangel	Políticas públicas para a educação superior na década de 90: efeitos da avaliação para o ensino de graduação: o caso dos cursos de Direito	UnB (Universidade de Brasília)	2007
Marco Guilherme Bravo Burlamaqui	A qualidade no ensino superior: um estudo sobre a influência de determinados fatores sobre o desempenho de cursos no Exame Nacional de Cursos	UnB (Universidade de Brasília)	2005
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 dos Estudantes (ENADE)	UCB (Universidade Católica de Brasília)	2007
Honneur Monção	Instrumentos de avaliação da aprendizagem: uma questão em aberto?	UCB (Universidade Católica de Brasília)	2005
Gustavo Quiroga Souki	Capacitação profissional no setor pecuário leiteiro: um estudo sobre o ensino de administração rural nos cursos de veterinária de Minas Gerais	UFLA (Universidade Federal de Lavras)	1999

Foram encontrados quatro estudos referentes à área de Administração de Empresas, a área que mais concentra cursos e alunos no ensino superior brasileiro, conforme o Censo da Educação 2011, e, portanto, devidamente consciente da importância da avaliação. Realizando um estudo exploratório das

avaliações internas e externas do curso, Cosenza (2002), da USF, detectou uma “forte correlação entre as médias do ENC e o histórico escolar dos alunos”. Com um estudo de caso focando um curso de Graduação em Administração Industrial que obteve conceito A em três edições do ENC, Pacheco (2005), da UFRJ, se apoia na estatística aplicada para construir um ensaio de utilização de modelagem por equações estruturais e faz considerações acerca da andragogia – métodos aplicados à aprendizagem de adultos – no ensino superior. Os três próximos trabalhos associam o ENC à melhoria da qualidade da educação. Com base no desempenho dos cursos dessa área oferecidos na região Sul do Brasil, no ENC’ 1998, Dalmas (2000), da UFSC construiu um indicador de eficiência, sugerindo estratégias para o aumento dessa produtividade. E Gehlen (2004), da UFSM, efetuando uma pesquisa qualitativa com estudo de caso no Centro Universitário Feevale, busca identificar como são entendidas as políticas públicas de avaliação, “para que ações futuras possam ser realizadas com o intuito de assegurar a qualidade do ensino”.

Também na área de concentração das Ciências Econômicas e Administrativas, porém estudando o desempenho dos egressos da Engenharia Civil no ENC, a partir da Análise Envoltória de Dados (DEA), Guedes (2002), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), estuda as diferenças de eficiência entre o ensino público e o ensino privado, considerando seus *inputs* e *outputs*.

Enfocando, igualmente, o curso de Engenharia Civil, Ruiz (2002) elege a instituição de seu Mestrado, a Universidade Mackenzie, como campo de sua pesquisa. Questionando os graduandos, obtém como resultado que o ENC é um mecanismo eficiente “apenas para avaliar a instituição, deixando a desejar quanto à avaliação dos alunos e dos professores”.

São duas as pesquisas voltadas ao Direito, na Universidade de Brasília. No primeiro, Rangel (2007), mesmo tendo sido publicado após a substituição do ENC pelo SINAES, registrou que os resultados do ENC:

“revelam características importantes do sistema de ensino, gerando dados até então inexistentes: conhecimento das reais condições do ensino superior no Brasil e nível de atendimento pelas instituições e cursos de nível superior aos padrões de qualidade então estabelecidos pelo poder público”.

Burlamaqui (2005) falou diretamente da qualidade no ensino superior, com um estudo do desempenho dos cursos de Direito e Pedagogia no ENC' 2002, influenciado muito mais por fatores como o perfil do alunado do que pelas variáveis relativas às instituições.

Dois, também, são os trabalhos que enquadram o curso de Medicina, ambos na Universidade Católica de Brasília (UCB). Monção (2005) investigou, com base nos dados do ENC de Medicina-2003, a efetividade de provas com questões de múltipla escolha para a avaliação de grandes contingentes de alunos. Realizando uma comparação entre o ENC e o ENADE, Silva F. A. B. (2007) contou com a colaboração de dois médicos e dois enfermeiros que procederam à análise das provas, a fim de inferir o caráter biologicista, holístico ou ambos, do instrumento aplicado aos egressos.

A Medicina Veterinária foi a área da pesquisa de Souki (1999), na Universidade Federal de Lavras, que, a partir de uma pesquisa junto a professores e alunos dos cursos, bem como profissionais atuantes na cadeia de produção do leite, constatou como não efetivo o ENC, na aferição de conhecimentos dos estudantes acerca da disciplina Administração Rural.

Nove trabalhos publicados acerca do subtema *Percepções da academia: o ENC, o PAIUB e outras políticas públicas em educação, demarcando a oposição “avaliação emancipatória x avaliação regulatória”* materializam dez anos de resistência da academia ao Exame Nacional de Cursos, representados na Quadro 2.

Quadro 5 – Subtemas do Eixo temático – *Percepções da academia: o ENC, o PAIUB e outras políticas públicas em educação, demarcando a oposição “avaliação emancipatória x avaliação regulatória”*

PERCEPÇÕES DA ACADEMIA: O ENC, o Paiub e outras políticas públicas em educação, demarcando a oposição “avaliação emancipatória x avaliação regulatória”			
Nome do autor	Título	IES	Ano da defesa
Lúcia Helena Barros do Valle	Avaliação institucional emancipatória: contribuição de Jurgen Habermas	PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	1999
Maria Fernanda Arrais Lopes	Duas faces da avaliação institucional no Brasil: o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e o Exame Nacional de Cursos (ENC)	Unimep (Universidade Metodista de Piracicaba)	2001
Vicente de Paula Almeida Júnior	O processo de formação das políticas de avaliação da educação superior no Brasil (1983-1996)	Unicamp (Universidade Estadual de Campinas)	2004
Rogério Evaristo Versieux	Avaliação do ensino superior brasileiro: PAIUB, o ENC e o SINAES	Unicamp (Universidade Estadual de Campinas)	2004
Benjamin Xavier de Paula	O PAIUB e o “Provão” no contexto das políticas institucionais de avaliação do ensino superior no Brasil	USP (Universidade de São Paulo)	2005
Renata Cavallazzi Zimmer	A adaptação estratégica dos programas de avaliação institucional implementados no ensino superior brasileiro a partir da década de 1980	UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina)	2005
Nelina Sabina Fusari	Avaliação do ensino superior: o confronto paradigmático Provão/ PAIUB	Universidade Braz Cubas	2006
Maria Edilene da Silva Ribeiro	Políticas de Avaliação Institucional da Educação Superior: o caso da Universidade Federal do Pará	UFPA (Universidade Federal do Pará)	2008
Maria Raimunda Santos da Costa	O Exame Nacional de Cursos – Provão e suas repercussões no curso de Pedagogia da UFPA/ Santarém	UFPA (Universidade Federal do Pará)	2006

No primeiro deles, produzido na PUC-São Paulo, Valle (1999) aponta o ENC e o PAIUB como os principais programas da política educacional em vigor à época e, inspirada na Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas, opõe a avaliação institucional de caráter emancipatório (PAIUB) à avaliação considerada

ao paradigma da avaliação tradicional (ENC), em um estudo de caso na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Estabelecendo comparações entre o ENC e o PAIUB, Lopes (2001) finca a contraposição entre diferentes concepções de avaliação institucional, sob a orientação de Valdemar Siguissardi, destacando a “oposição quase permanente entre Governo e representantes do setor público de educação superior” (LOPES, 2001, resumo da dissertação).

Na Unicamp, Almeida Júnior (2004) estuda as tendências e aspectos metodológicos da formação das políticas de avaliação brasileiras, orientado por José Dias Sobrinho, relacionando-as a uma crise de identidade das instituições, enquanto mergulha em três importantes marcos históricos: a Reforma Universitária de 1968, a LDB e o ENC.

Também na Unicamp, o PAIUB, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) e o ENC foram as políticas educacionais contempladas por Versieux (2004), sob a orientação de Luiz Carlos de Freitas, num trabalho que concluiu pelo caráter regulatório do ENC, em comparação a uma concepção mais democrática de avaliação atribuída aos dois primeiros, embora o SINAES tenha terminado por incorporar, também, pressupostos reguladores.

Paula (2005), na USP, contextualizou as políticas de avaliação do ensino superior nas décadas de 1980 e 1990, com base na análise da legislação federal do período e do início dos anos 2000, estabelecendo uma comparação entre o PAIUB, de “concepção mais democrática” que contou com “ampla participação da comunidade universitária”, por meio do “entendimento e do diálogo”, e o Provão, “implantado de forma autoritária [...] logo no início do governo Fernando Henrique Cardoso” (PAULA, 2005).

Zimmer (2005) constrói, na UDESC, um panorama da avaliação do ensino superior, ao estudar o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), o PAIUB, o ENC, a Avaliação das Condições de Oferta (ACO), a Avaliação das Condições de Ensino (ACE), a Avaliação Institucional (AI) e o SINAES, com o intuito de identificar as adaptações estratégicas sofridas por cada programa, o que demonstra o caráter evolutivo, mas também, definitivo, das políticas de avaliação voltadas à educação no país.

O “confronto paradigmático Provão/ PAIUB” é visitado por Fusari (2006), na Universidade Braz Cubas, dez anos após a instauração do ENC e três anos após a sua substituição pelo SINAES, ainda discutindo a necessidades da avaliação das IES.

Para Ribeiro (2008), tanto o PAIUB quanto o ENC e o SINAES “adotados em diferentes momentos, seguem a mesma concepção neoliberal, pois são desenvolvidos como instrumentos de regulação e controle”, afirmação embasada num estudo de caso realizado na UFPA, mesma instituição do mestrado de Costa (2006), para quem o Provão “repercutiu contraditoriamente, ao produzir, ao mesmo tempo, um estado de tensão e prontidão nos alunos e professores” do curso de Pedagogia.

Para iniciar a descrição dos sete trabalhos arrolados no quadro do subtema *Percepções da academia: ENC como política governamental de monitoramento, caracterizando a administração pública gerencial*, cabem bem as palavras de Silva M. A. R. (2007), destacando os conflitos e resistências ao ENC, “em virtude das relações de poder e consensos estabelecidos” (SILVA, M. A. R. 2007, conf. resumo da obra). A autora fixa uma comparação do processo de institucionalização da avaliação da educação superior, no Brasil e no México, para representar “um modelo de gestão pública orientada para resultados”.

Quadro 6 – Subtemas do Eixo temático – *Percepções da academia: ENC como política governamental de monitoramento, caracterizando a administração pública gerencial*

PERCEPÇÕES DA ACADEMIA: ENC como política governamental de monitoramento, caracterizando a administração pública gerencial			
Nome do autor	Título	IES	Ano da defesa
Mônica Aparecida da Rocha Silva	A institucionalização da avaliação da educação superior: uma análise comparada do Brasil e do México	UnB (Universidade de Brasília)	2007
Daniela Renna Magistrini Spinelli	A avaliação de monitoramento e a materialização das reformas educacionais de caráter neoliberal: Brasil dos anos 90	UNISO (Universidade de Sorocaba)	2004
Ailton Bueno Scorsoline	Avaliação institucional de docentes de uma IES privada: emancipação ou controle da eficiência?	UNISO (Universidade de Sorocaba)	2006
Isabel Cristina Machado de Lara	Exames nacionais e as “verdades” sobre a produção do professor de matemática	UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)	2007
Rúbia Helena Napolini Coelho	As políticas de avaliação da educação superior brasileira no contexto da reforma do Estado: 1995-2002	UFPR (Universidade Federal do Paraná)	2005
Andrey Vilas Boas de Freitas	Exame Nacional de Cursos: um instrumento de política pública – Estudo comparativo do impacto do exame em instituições do Distrito Federal	UnB (Universidade de Brasília)	2000
Giselle Cristina Martins Real	A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil	USP (Universidade de São Paulo)	2007

A pós-graduação em Educação da UNISO contribui com duas dissertações, tratando o ENC como política educacional de avaliação para o monitoramento. Abarcando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o ENC, Spinelli (2004) aponta o conjunto desses instrumentos como vetor estratégico da gestão educacional dos anos 1990 e propõe uma “avaliação da própria avaliação”, inscrita no materialismo histórico e dialético. Discutindo o ENC como destaque da avaliação institucional nos anos 1990, Scorsoline (2006), orientado por Dias Sobrinho foca um estudo de caso que envolve a autoavaliação em uma faculdade de Direito, com o objetivo de adequar a atuação docente a “critérios de qualidade de acordo com a lógica do capital” (SCORSOLINE, 2006, resumo da obra).

No doutorado da UFRGS, Lara (2007) estuda “a avaliação constituindo modos de governar”, numa pesquisa relativa à formação do profissional matemático. Também no Sul, na UFPR, Coelho (2005) analisa o “movimento de construção histórica da avaliação” do ensino superior no Brasil, enfatizando o

ENC no momento da reforma do Estado brasileiro, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso.

Realizando um estudo comparativo documental entre instituições do Distrito Federal, Freitas (2000), da UnB, se propõe a identificar o impacto dos resultados obtidos no ENC ao longo de uma série histórica. O autor se refere a um novo posicionamento da sociedade, mais exigente quanto aos resultados das instituições estatais, enquanto o Estado desenvolve mecanismos de avaliação e controle, de modo a aprimorar sua atuação sobre a realidade.

Da pós-graduação da USP vem o doutorado de Real (2007), que analisou a centralidade da “avaliação, na política educacional, que a considerou como o principal mecanismo de melhoria da qualidade do ensino”, ênfase esta, que “permitiu caracterizar, no contexto brasileiro, o modelo de Estado avaliador”.

Com seis estudos, o subtema *Percepções da academia: impactos do ENC na gestão do ensino superior* privilegia as repercussões na dimensão institucional.

Quadro 7 – Subtemas do Eixo temático – *Percepções da academia: impactos do ENC na gestão do ensino superior*

PERCEPÇÕES DA ACADEMIA: Impactos do ENC na gestão do ensino superior			
Nome do autor	Título	IES	Ano da defesa
Dalton Luiz de Menezes Reis	As empresas juniores da Universidade Federal de Santa Catarina e as mudanças na política educacional nos anos 90 na universidade pública: uma articulação de projetos coincidentes?	UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina)	2001
Emílio Evers Neto	O desempenho do curso de Administração da UnC no Provão, na ótica dos egressos	UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina)	2002
Iara de Meireles Bastos	Direito contábil: proposta de uma disciplina de Direito aplicada à Contabilidade	Fundação Visconde de Cairu	2002
William Carlos Brasil Cei dos Santos	Modelo de gestão de resultados para instituições de ensino superior	FECAP (Faculdade Escola de Comércio Álvares Penteado)	2004
José Luiz Rosa Lordello	A influência da liderança do coordenador de curso no desempenho dos curós de Administração de Empresas: estudo empírico em instituições privadas	Faculdade de Economia e Finanças (IBMEC – Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais)	2005
Cláudio Del Rio	Os sistemas de avaliação da educação superior como ferramenta da gestão e competitividade	Universidade São Marcos	2008

Duas pesquisas vêm da UFSC, começando por Reis (2001), que investigou as Empresas Juniores (EJ) e sua relação com as mudanças na política educacional nos anos 1990 para a universidade pública, dentre as quais se destaca o Provão, incentivando o surgimento das EJ, caracterizando o modelo de acumulação capitalista e como estímulo ao empreendedorismo. No ano seguinte, o desempenho dos cursos de Administração no Exame Nacional de Cursos foi o centro da pesquisa de mestrado de Evers Neto (2002), que abordou a relação entre esse desempenho e a gestão estratégia do curso, apontando, na opinião dos egressos entrevistados, a importância das avaliações integradas, como forma de preparar os estudantes.

Sob a alegação de não apenas os estudantes, mas também as instituições serem submetidas à avaliação do ENC, Bastos (2002), da Fundação Visconde de Cairu, analisa a revisão no currículo no curso de Ciências Contábeis, com a inclusão da disciplina Direito Contábil.

A qualidade do ensino foi o foco de Santos, W. C. B. C. (2004), na FECAP, com vistas a “identificar, analisar, avaliar e propor um modelo de gestão baseado nos resultados” do ENC (SANTOS, W. C. B. C. 2004, conf. resumo da obra). E Lordello (2005), no IBMEC, empregou uma amostra de 543 professores e coordenadores de todo o país, exceto da região Norte, para analisar como o desempenho no ENC, obtido pelos alunos dos cursos de Administração, pode ser afetado pela cultura organizacional e pelo estilo de liderança de seus coordenadores.

Por fim, Del Rio (2008) produz no mestrado da USM uma dissertação sobre a importância dos sistemas de avaliação da educação superior como ferramenta da gestão e competitividade, num cenário marcado pela expansão acelerada do segmento privado de educação superior.

No subtema *Percepções da academia: ENC como instrumento de avaliação do ensino superior*, veem-se quatro trabalhos. Dois deles buscam documentar e compreender o conhecimento acumulado sobre a avaliação. Para tanto, recorrem a estudos do tipo estado da arte da produção editada em periódicos nacionais. No primeiro, analisando o período de 1995 a 2001, Almeida

(2003), da PUC-São Paulo, evidencia a necessidade e relevância da discussão em torno das políticas públicas de avaliação (SAEB, ENEM e ENC), ressaltando sua contribuição para a aprendizagem, em consonância com os processos de avaliação dentro da comunidade escolar. Em seguida, Sameshima (2004-PUC-SP) analisa o período de 1990 a 2002, apontando que o tema avaliação institucional concentra-se no PAIUB e no ENC e tem, como o periódico com maior número de artigos sobre essa temática, a revista *Avaliação: Rede de Avaliação Institucional do Ensino Superior*, e destacando como mais produtivo o período entre 1996 e 2002, ressaltando-se, correspondente à vigência do ENC.

Já Carvalho (2001- PUC-SP) busca apoio na Constituição Federal para analisar se as questões do Provão são capazes de verificar a educação profissional, nos cursos de Administração de Empresas, Engenharia Civil e Direito, no sentido não somente da formação para o trabalho, mas também para a prática social. E No mestrado profissionalizante, realizado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Mesquita (2004) compara resultados do ENEM e do ENC, a fim de medir a contribuição efetiva do curso para a formação do discente.

Quadro 8 – Subtemas do Eixo temático – *Percepções da academia: ENC como instrumento de avaliação no ensino superior*

PERCEPÇÕES DA ACADEMIA: ENC como instrumento de avaliação no ensino superior			
Nome do autor	Título	IES	Ano da defesa
Mariângela Gamba de Almeida	As políticas públicas de avaliação: análise da produção acadêmica em periódicos nacionais 1995-2001	PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	2003
Dumara Coutinho Tokunaga Sameshima	Avaliação institucional: uma análise da produção do conhecimento (1990-2002)	PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	2004
Erivânio da Silva Carvalho	A concepção de educação profissional no Exame Nacional de Cursos	PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	2001
Roberto de Barros Mesquita	O exame nacional dos ensinos médio e superior: uma avaliação comparativa dos resultados	Unicamp (Universidade Estadual de Campinas)	2004

Lembrando a aprovação da LDB em 1996, mesmo ano de início do Provão, o subtema *Percepções da academia: influência/ aplicação do ENC na*

formação do professor retrata, em três teses e dissertações as implicações dessa política de avaliação também nos cursos de Pedagogia e licenciaturas. Defendido em 2003, o trabalho de Christino (2003) analisa o Provão, documentos oficiais e provas aplicadas, para situar sua influência nas discussões curriculares dos cursos de Licenciatura em Matemática, apontando, ainda, que o exame privilegia o domínio matemático, em detrimento dos conteúdos didático-pedagógicos.

Na PUC-RS, Bocchese (2003) colocou em pauta o conhecimento almejado para o professor de língua portuguesa, com base na análise do discurso do governo, da Comissão de Letras para o ENC e dos cursos de Letras, privilegiando, segundo a autora, o eixo científico do saber, em detrimento da dimensão pedagógica.

Quadro 9 – Subtemas do Eixo temático – *Percepções da academia: impactos do ENC na gestão do ensino superior*

PERCEPÇÕES DA ACADEMIA: Influência/ aplicação do ENC na formação do professor			
Nome do autor	Título	IES	Ano da defesa
Evânia Saraceni Couto Christino	O exame nacional de cursos de matemática: polêmicas e indagações	PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	2003
Jocelyne da Cunha Bocchese	Professor ou multiplicador? Uma leitura possível do discurso institucional sobre o conhecimento desejável do professor de Português	PUC-RS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)	2003
Vitângelo Plantamura	Presença histórica e competências: uma abordagem teórico-metodológica para a formação de profissionais da educação	UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)	2001

Sobre o curso de Pedagogia, Plantamura (2001) apresentou, na UFRGN, uma discussão acerca das tensões da formação entre o conteúdo o método, refletindo sobre propostas de referenciais de competências para o profissional de educação, entre elas, o Exame Nacional de Cursos.

No bojo da produção em torno do Provão e sua ação avaliadora constantemente tratada como concentrada apenas no desempenho do aluno, também se veem pesquisas voltadas à avaliação institucional, como se pode depreender do subtema *Percepções da academia: o ENC e a avaliação das condições de oferta de cursos*, com 5,3% do tema *Percepções*, concentrado no quadro 7.

A partir de um estudo de caso, Peralta (2000), da PUC-Campinas, estabelece um cruzamento entre a autoavaliação, o ENC e o Parecer de Comissão de Especialistas para Condições de Oferta de Cursos e convida a uma ressignificação do processo avaliativo, “em prol da melhoria de qualidade do ensino superior”.

Quadro 10 – Subtemas do Eixo temático – *Percepções da academia: o ENC e a avaliação das condições de oferta de cursos*

PERCEPÇÕES DA ACADEMIA: O ENC e a avaliação das condições de oferta de cursos			
Nome do autor	Título	IES	Ano da defesa
Sueida Soares Peralta	A terceira dimensão da avaliação institucional: um estudo de diferentes avaliações	PUC-Campinas (Pontifícia Universidade Católica de Campinas)	2000
Nídia Maria Lienert Lubisco	A biblioteca universitária no processo de “Avaliação das condições de oferta” dos cursos de graduação pelo MEC	UFBA (Universidade Federal da Bahia)	2002
Delsi Fries Davok	Modelo de meta-avaliação de processos de avaliação da qualidade de cursos de graduação	UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina)	2006

Em sua dissertação de mestrado, na pós-graduação da UFBA, Lubisco (2002) focaliza a avaliação das condições de oferta dos cursos de graduação, submetidos ao Exame Nacional de Cursos (ENC), partindo do pressuposto de que “as Comissões de Especialistas de Ensino do MEC não dispõem dessa fundamentação teórica, nem de metodologia específica para avaliar a biblioteca universitária” (LUBISCO, 2002).

No terceiro estudo do subtema, propondo a aplicação empírica de um modelo de meta-avaliação à Avaliação das Condições de Curso e ao ENC, Davok (2006) concluiu que os processos avaliativos do MEC não se mostraram eficientes e efetivos em ajuizar a qualidade educacional, pois não demonstram o valor – grau de satisfação das necessidades dos públicos de interesse – nem o mérito – medida de atendimento a critérios e padrões considerados por esses públicos – dos cursos em questão.

Os oito estudos listados a seguir representam 14,4% do tema *Percepções* e vêm justificar a relevância da avaliação das políticas públicas junto à sociedade, classificados na alçada do subtema *Percepções do mercado: formação e acesso profissional*, situam-se pesquisas que reconhecem o ENC como instrumento de controle da expansão do mercado do ensino superior e do acesso à profissionalização, bem como estudos sobre a influência dos resultados do exame na absorção de profissionais de determinadas IES.

O papel do mercado como modificador da atuação das IES é a temática do mestrado de Nicolau (2000), que recorta a expansão do ensino superior na região da Grande Florianópolis entre 1990 e 1999. Entrevistando gestores, o autor situa o ENC entre os principais agentes causadores de impactos à postura das instituições.

Quadro 11 – Subtemas do Eixo temático *Percepções do mercado: formação e acesso profissional*

PERCEPÇÕES DO MERCADO: formação e acesso profissional			
Nome do autor	Título	IES	Ano da defesa
Fernanda Jorge Nicolau	O mercado como agente modificador na forma de atuação das instituições de ensino superior	UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina)	2000
Adriana Henrichs Sheremetieff	Provão/ ENADE e Exame de Ordem como estratégias de avaliação externa dos estudantes e dos cursos jurídicos	UCP (Universidade Católica de Petrópolis)	2008
Gildete Dutra	Aspectos da política de educação superior e	UnB (Universidade de	2006

Emerick	formação profissional no Brasil	Brasília)	
André Filipe Pereira Reid dos Santos	Formação acadêmica e mercado de trabalho do advogado na cidade do Rio de Janeiro	UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro)	2004
Glaucia Torres Franco Novaes	Habilidades e competências no Exame Nacional de Cursos de Medicina	PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	2002
Tatiana Gabriela Brassea Galleguillos	Avaliação da educação superior de enfermagem na perspectiva da Comissão Assessora de Avaliação para a Enfermagem – INEP	USP (Universidade de São Paulo)	2007
Amélia de Lourdes Nogueira da Fonseca	As faculdades isoladas e a formação de professores para o ensino fundamental e médio: as Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul	PUC-Campinas (Pontifícia Universidade Católica de Campinas)	2001
Claudinei de Lima Nascimento	A qualidade do ensino superior de Ciências Contábeis: um diagnóstico nas instituições localizadas na região norte do estado do Paraná	Unisinos (Universidade do Vale do Rio dos Sinos)	2005

Uma das áreas que mais oferecem cursos de graduação no país e, justamente aí, fundamentada a preocupação com a regulação da formação desses profissionais, o Direito é a seara de estudos de três trabalhos. Para entender os mecanismos de controle da expansão dos cursos da área, Sheremetieff (2008) traçou, em seu mestrado na Universidade Católica de Petrópolis, paralelos entre o ENC, o ENADE e o exame da OAB, realizando uma análise com base em modelos teóricos de avaliação, a partir de contribuições de Saul, Ristoff e Dias Sobrinho, incluindo as Diretrizes Curriculares e, ainda, relatos de professores. Na Unb, Emerick (2006) abordou, igualmente, a proliferação de instituições, cursos e vagas na área do Direito, apesar da institucionalização do ENC e da atuação das entidades profissionais no sentido de controlar o acesso à profissionalização. Um estudo originado na UFRJ volta seu interesse ao mercado de trabalho do advogado na cidade do Rio de Janeiro. Santos, A. F. P. R. (2004) realiza um estudo sobre os escritórios de advocacia e sobre o perfil da clientela de três faculdades de Direito da cidade, com base nos dados gerados pelo ENC, correlacionando os resultados ao potencial de cada uma delas, na inserção de ex-alunos no mercado de trabalho.

Na área da saúde, contamos mais dois estudos. Novaes (2002), orientado por Bernadete Gatti em seu doutorado na PUC-SP, analisa as tarefas e competências privilegiadas pelas provas aplicadas aos cursos de Medicina, reconhecendo o ENC como forma de avaliar a qualidade do ensino superior em meio à sua expansão. Galleguillos (2007), na USP, trata da avaliação da educação superior de Enfermagem e seu caráter regulatório, no tocante a conter a abertura de novos cursos e salvaguardar a formação. O trabalho observa as atividades avaliativas assumidas pelo SINAES, como sistema que permite uma avaliação qualitativa e formativa, superando, conforme a autora, o ENC e sua dimensão de ranqueamento.

Focando o papel das faculdades isoladas na formação de professores para o ensino fundamental e médio, Fonseca (2001), da PUC Campinas, empreende uma pesquisa histórico-bibliográfica, refazendo a trajetória da Reforma Universitária, em conjunto com um estudo de caso, que analisa as Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul (FISA). Os dados obtidos são correlacionados ao Provão, como meio de controle da qualidade e da expansão do ensino, uma política governamental que levou as faculdades isoladas a uma competição pelo mercado.

Em seu mestrado na Unisinos, Nascimento (2005) reporta a instituição do Exame de Suficiência, pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC), como condição ao registro profissional de contador, assim como a criação do Exame Nacional de Cursos, ambas as medidas, segundo o autor, com a função de garantir a qualidade da formação, no contexto das políticas federais de ampliação do acesso ao ensino superior. Sua pesquisa, utilizando entrevistas com coordenadores de cursos e os resultados do ENC e do Exame de Suficiência de 16 cursos da área, no Paraná, aponta para a qualidade insuficiente dos cursos da amostra, reputada entre outros fatores, ao despreparo dos alunos e a um regime

de trabalho insuficiente do corpo docente, no atendimento às demandas de formação dos alunos.

Numa sociedade de massa, como esta em que vivemos, torna-se inegável o papel da imprensa na formação da opinião pública, inevitabilidade à qual não escapam as decisões governamentais. Vem daí, a fundamentação para o subtema *Percepções da imprensa*, com 8,9% do tema *Percepções* e no qual classificou-se a pesquisa de Ferrer (2001), da Unesp, tratando o ENC “sob a ótica da grande imprensa paulista”, que qualifica a atuação dos jornais O Estado de São Paulo e Folha de S.Paulo como formadora de opinião, a favor da instituição desse mecanismo de avaliação educacional, contribuindo para a participação dos estudantes em sua primeira realização, em novembro de 1996.

Quadro 12 – Subtemas do Eixo temático *Percepções da imprensa*

PERCEPÇÕES DA IMPRENSA			
Nome do autor	Título	IES	Ano da defesa
Walquíria Martinez Heinrich Ferrer	O Exame Nacional de Cursos sob a ótica da grande imprensa paulista	UNESP (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho)	2001
Rômulo André Alegretti de Oliveira	Ensino jurídico no Brasil: qualidade e risco	UNISC (Universidade de Santa Cruz do Sul)	2002
Valéria Martins de Souza	O rigor e a descoberta: reflexões sobre a Avaliação Institucional e o Exame Nacional de Cursos	UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)	2003
Adriano Pitoli	O problema da assimetria de informação no mercado de cursos superiores: o papel do provão	USP (Universidade de São Paulo)	2004
Alexandre Figueiredo Bento Filho	O Exame Nacional de Cursos na ótica do jornal Folha de São Paulo (1996-1998)	Faculdade Luterana São Marcos	2009

Norteadada pela reformulação das bases curriculares e de conteúdo nos cursos da área, a dissertação de Oliveira (2002), produzida no mestrado da UNISC, aponta o Provão como parte de um sistema mais amplo de avaliação das IES, ao contrário do que é divulgado na mídia.

Fazendo uma análise de conteúdo de informações veiculadas na Revista do Provão (MEC) e na revista Veja, Souza (2003) relaciona, em seu trabalho produzido na UFRJ, os indicadores do ENC a “estratégias que fazem de algumas universidades brasileiras excelência no ensino” (SOUZA, 2003, conf. resumo da obra).

Pitoli (2004), da USP, estudou a influência do ENC na problemática da informação como indutor da construção de reputação dos cursos e instituições no mercado de cursos superiores no Brasil.

Fechando o círculo, Bento Filho (2009), da Faculdade Luterana São Marcos, voltou-se a um estudo das políticas públicas de Fernando Henrique Cardoso, pautadas pelo controle de qualidade do ensino superior, e como essas políticas se refletiram na mídia, mais especificamente, no jornal Folha de S.Paulo.

2.7.2 ENC como *corpus* de pesquisa

Abordado em 29,3% do total de teses e dissertações estudadas, o eixo *ENC como “corpus” de pesquisa* traz estudos em que o instrumento de avaliação é empregado, apenas, na qualidade de *corpus*, parte da contextualização teórica, variável ou mesmo modelo, e não como centro das investigações. Sua referência nesta pesquisa, demonstrada na Tabela 12, se destina, unicamente, a assinalar a assimilação do ENC pela produção científica, sendo reconhecido como elemento do sistema de avaliação do ensino superior brasileiro.

Tabela 12 - Autores e títulos do eixo temático ENC como corpus de pesquisa, classificados conforme a IES de origem

Nome do autor	Título	IES	%	Ano da defesa
---------------	--------	-----	---	---------------

Gustavo Gerald Toja Frachia	Estimativa do grau de habilidade em testes de múltipla escolha	USP (Universidade de São Paulo)	34,5%	2001
Mario Erlande Viana da Silva	Procedimentos de análise linguística em textos de universitários			2007
Valdir Luiz Lopes	A formação do professor de Língua Portuguesa e alguns aspectos retóricos de seu discurso			2005
Cátia Sueli Fernandes Primon	Análise do conhecimento de conteúdos fundamentais de Genética e Biologia Celular apresentado por graduandos em Ciências Biológicas			2005
Eliana Vasconcelos da Silva Esval	Pontuação na escrita de universitários: a função enunciativa da vírgula			2005
Rosana Lourdes de Castro	Concepções e práticas de leitura de formandos em Letras			2007
Lázaro Donizete Carlsson	Um mergulho não-linear nas águas do ensino superior em Letras			2007
Adriana Rosa Linhares Carro	Caracterização do perfil dos candidatos ao Concurso de Residência Médica do Sistema Único de Saúde, no período de 1999 a 2004			2007
Rute Izabel Simões Conceição	O professor de língua portuguesa na visão de formandos de Letras			2008
Orasir Guilherme Teche Cális	A reescrita como correção: sobras, ausências e inadequações na visão de formandos em Letras			2008
Orlando de Paula	Noções de coesão na visão de formandos em Letras	2009		
Hellen Tcheou	Avaliação do ensino de contabilidade nos cursos de administração de empresas na cidade de São Paulo	FECAP (Faculdade Escola de Comércio Álvares Penteado)	9,5%	2002
Irenice de Fátima Carboni	Uma análise dos programas da disciplina informática nos cursos de graduação em administração na cidade de São Paulo			2002
Herculano Camargo Ortiz	O uso de recursos não convencionais como estratégia de ensino de Contabilidade			2005
Flora Maria Vieira Prupest	A questão discursiva: um gênero em processo de ensino-aprendizagem	PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	6,3%	2003
Fábio Ferreira Figueiredo	Educação superior e mobilidade social: limites, possibilidades e conquistas			2006
André Macedo de Oliveira	Ensino jurídico: diálogo entre teoria e prática – Um estudo de caso	UnB (Universidade de Brasília)	6,3%	2003
Cecília Brito Alves	Diferentes técnicas no estudo do Funcionamento Diferencial dos Itens			2004
Hustana Maria Vargas	Repesando e distribuindo distinção: a barragem do ensino superior	PUC-RJ (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro)	3,1%	2008
Emilson Roman	O ensino das disciplinas ligadas à área de finanças aos cursos superiores de Administração no município de São Paulo	UNINOVE (Universidade Nove de Julho)	3,1%	2006
Inácio José Feitosa Neto	O ensino jurídico: uma análise dos discursos do MEC e da OAB no período de 1995-2002	UFPE (Universidade Federal de Pernambuco)	3,1%	2006
Sandra Mônica Szwarc	A mídia tecnológica no ensino superior privado brasileiro: um estudo de caso de comunicação	UNIP (Universidade Paulista)	3,1%	2002
Simoni Steiner	As instituições de ensino superior do curso de Ciências Contábeis: um estudo empírico	FUCAPE (Fundação)	3,1%	2004

	no estado do Espírito Santo	Instituto Capixaba de Pesq. em Cont. Econ. e Finanças)		
Alexandre Gracioso	Análise da eficácia escolar e do efeito-escola nos cursos de Administração de Empresas no Brasil	FGV (Fundação Getúlio Vargas)	3,1%	2006
Celso Almeida da Natividade	Administração financeira e orçamentária e formação do administrador	Universidade São Marcos	3,1%	2003
Jacimar de Souza Guimarães	As questões de fonética, fonologia e morfologia do provão de Letras como fonte de estudo da língua portuguesa	UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)	3,1%	2003
Victor César da Silva Nunes	Gramática ou gramáticas: refletindo sobre concepções reais ou ideais	UNIVALI (Universidade do Vale do Itajaí)	3,1%	2002
Arthur Goderico Forghieri Pereira	Medicina baseada em evidências: validação das questões de Terapêutica do Exame Nacional do Curso de Medicina	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	3,1%	2006
Cassiane Freitas Paixão	A dinâmica da educação superior: um estudo sobre as universidades do RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	3,1%	2005
Reinaldo Francisco	Aplicação da Teoria da Resposta ao Item (TRI) no Exame Nacional de Cursos (ENC) da Unicentro	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	3,1%	2005
Renato Sérgio Borges	Significância da menção apurada a partir do Exame Nacional de Cursos, no âmbito da análise envoltória de dados (data envelopment analysis – DEA)	Universidade Católica de Brasília	3,1%	2005
Maria Flavina das Graças Costa	Avaliação institucional nos cursos de Direito das IES goianas: evolução e configuração	UFU (Universidade Federal de Uberlândia)	3,1%	2000

Assim como no eixo temático anterior, há, no grupo intitulado *ENC como corpus de pesquisa*, um extenso leque de trabalhos, somando 32 teses e dissertações, apontando a necessidade de se recorrer, novamente, aos subtemas, visando à segmentação de assuntos, os quais estão relacionados na Tabela 13.

Tabela 13 – Subtemas do Eixo temático – *ENC como corpus de pesquisa*

SUBTEMAS	QUANT	PORCENTAGEM
ENC COMO CORPUS DE PESQUISA		
ENC como corpus para avaliação do ensino de forma geral ou em áreas específicas	17	51,3%
ENC como corpus para investigações sobre o alunado	4	22,2%
Aspectos técnicos do ENC: composição de resultados	4	0,90%
ENC como variável de estudo ou contextualização teórica	3	21,1%
ENC como instrumento de ensino-aprendizagem	2	4,5%
Total	32	100%

A seguir, a descrição dos estudos que corroboram o objetivo dessa política de avaliação de fornecer dados para a crítica e a melhoria da qualidade do ensino superior.

Convém iniciar o subtema *ENC como corpus para avaliação do ensino de forma geral ou em áreas específicas* por um grupo de sete trabalhos sob o acompanhamento de um mesmo orientador, o pesquisador da USP, Manoel Luiz Gonçalves, da pós-graduação em Letras, que elegeu, juntamente com seus orientandos, as questões de Linguística e Língua Portuguesa das provas do ENC como fonte de suas investigações.

Traçando uma linha cronológica, tem-se a dissertação de mestrado de Esvael (2005), analisando o uso da pontuação na escrita dos universitários. Em 2007, foram três dissertações produzidas: Castro (2007) procurou determinar as concepções de leitura reproduzidas nas respostas dos formandos de Letras, Carlsson (2007), em seu trabalho intitulado *Um mergulho não-linear nas águas do ensino superior em Letras*, trouxe à tona o parecer de que, nas questões discursivas, os alunos se apropriam dos enunciados da prova em suas respostas, furtando-se a um aprofundamento do assunto e demonstrando a opção por informações superficiais, e Silva, M. E. V. (2007) pesquisou os procedimentos de análise do discurso, fixando-se nas perspectivas da linguística, da gramática e da narrativa. No ano de 2008, houve dois estudos interessados nos formandos em Letras, o primeiro efetuado por Conceição (2008), partindo do papel do professor de Língua Portuguesa construído pelos egressos, e o segundo de autoria de Cális (2008), com base na reescrita como forma de correção. A tese de doutorado de Paula (2009) fecha o grupo, analisando as noções de coesão textual como social e historicamente construídas.

Quadro 13 – Subtemas do Eixo temático – *ENC como corpus para avaliação do ensino de forma geral ou em áreas específicas*

ENC como <i>corpus</i> para avaliação do ensino de forma geral ou em áreas específicas			
Nome do autor	Título	IES	Ano da defesa
Eliana Vasconcelos da Silva Esvael	Pontuação na escrita de universitários: a função enunciativa da vírgula	USP (Universidade de São Paulo)	2005
Rosana Lourdes de	Concepções e práticas de leitura de formandos em Letras	USP (Universidade de São Paulo)	2007

Castro			
Lázaro Donizete Carlsson	Um mergulho não-linear nas águas do ensino superior em Letras	USP (Universidade de São Paulo)	2007
Mario Erlande Viana da Silva	Procedimentos de análise linguística em textos de universitários	USP (Universidade de São Paulo)	2007
Rute Izabel Simões Conceição	O professor de língua portuguesa na visão de formandos de Letras	USP (Universidade de São Paulo)	2008
Orasir Guilherme Teche Cális	A reescrita como correção: sobras, ausências e inadequações na visão de formandos em Letras	USP (Universidade de São Paulo)	2008
Orlando de Paula	Noções de coesão na visão de formandos em Letras	USP (Universidade de São Paulo)	2009
Hellen Tcheou	Avaliação do ensino de contabilidade nos cursos de administração de empresas na cidade de São Paulo	FECAP (Faculdade Escola de Comércio Álvares Penteado)	2002
Irenice de Fátima Carboni	Uma análise dos programas da disciplina informática nos cursos de graduação em administração na cidade de São Paulo	FECAP (Faculdade Escola de Comércio Álvares Penteado)	2002
Alexandre Gracioso	Análise da eficácia escolar e do efeito-escola nos cursos de Administração de Empresas no Brasil	FGV (Fundação Getúlio Vargas)	2006
Emilson Roman	O ensino das disciplinas ligadas à área de finanças aos cursos superiores de Administração no município de São Paulo	UNINOVE (Universidade Nove de Julho)	2006
Celso Almeida da Natividade	Administração financeira e orçamentária e formação do administrador	Universidade São Marcos	2003
Cátia Sueli Fernandes Primon	Análise do conhecimento de conteúdos fundamentais de Genética e Biologia Celular apresentado por graduandos em Ciências Biológicas	USP (Universidade de São Paulo)	2005
André Macedo de Oliveira	Ensino jurídico: diálogo entre teoria e prática – Um estudo de caso	UnB (Universidade de Brasília)	2003
Victor César da Silva Nunes	Gramática ou gramáticas: refletindo sobre concepções reais ou ideais	UNIVALI (Universidade do Vale do Itajaí)	2002
Jacimar de Souza Guimarães	As questões de fonética, fonologia e morfologia do provão de Letras como fonte de estudo da língua portuguesa	UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)	2003
Arthur Goderico Forghieri Pereira	Medicina baseada em evidências: validação das questões de Terapêutica do Exame Nacional do Curso de Medicina	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	2006
Valdir Luiz Lopes	A formação do professor de Língua Portuguesa e alguns aspectos retóricos de seu discurso	USP (Universidade de São Paulo)	2005

Novamente o curso de Administração de Empresas desponta como campo das pesquisas. A pós-graduação na área de concentração das ciências econômicas e administrativas, da FECAP, originou duas dissertações, ambas utilizando como corpus da investigação, instituições e cursos avaliados pelo ENC. Analisando a disciplina de Contabilidade, Tcheou (2002) centrou sua amostra em IES sucessivamente avaliadas com o conceito A no Provão, ressaltando que essa condição confere às IES notório reconhecimento pelo mercado. Carboni (2002) elegeu a disciplina de Informática, comparando conteúdos, carga horária, em que

é ministrada, entre outros aspectos, tendo por amostra 15 escolas participantes do ENC.

Analisando o efeito-escola nos cursos de Administração, Gracioso (2006), da FGV, utilizou uma amostra de alunos participantes do ENC 2003 para identificar variáveis que ajudassem a explicar o desempenho no ENC e ENADE, oferecendo insumos para o gerenciamento de variáveis passíveis de controle pela IES.

No mestrado da UNINOVE, Roman (2006) examinou os programas de ensino de trinta e duas instituições de educação superior localizadas no município de São Paulo, verificando a correlação entre o desempenho no ENC e a carga horária das disciplinas ligadas à área de finanças.

Com base nas questões referentes ao conteúdo de Administração Financeira e Orçamentária propostas pelo ENC, Natividade (2003), da Universidade São Marcos, verificou as percepções de professores e alunos acerca do ENC como indicador para o sistema nacional de avaliação, bem como a contribuição dessas percepções para o processo ensino-aprendizagem.

Aplicando questões analisadas do Provão de Biologia de 2002 a alunos do último ano de Ciências Biológicas, Primon (2005) pesquisou o conhecimento desses alunos em Genética, Biologia molecular e Biologia celular, concluindo que, no que diz respeito à Genética e disciplinas correlatas, os estudantes não chegam a atingir os objetivos a ele atribuídos pelo MEC.

A partir de um estudo de caso, realizado na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, aprovada com nota A no ENC por sete anos consecutivos, Oliveira (2003) dedica seu mestrado a investigar a construção do diálogo entre teoria e prática no ensino jurídico.

No mestrado em Educação da UNIVALI, Nunes (2002) registrou uma visão redutora e excludente de gramática, língua, erro e educação, por parte dos alunos do curso de Letras da FURB, em Blumenau-SC, com base nas exigências propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelo ENC. Também focando o curso de Letras, Guimarães (2003), da UERJ, realiza uma análise descritiva das

questões de fonética, fonologia e morfologia do ENC de 1998 a 2002, como fonte de estudo da língua portuguesa.

O curso de Medicina está no centro do trabalho de Pereira (2006), no mestrado profissionalizante da UNIFESP, propondo um estudo transversal para avaliar os níveis de evidência das respostas às questões de terapêutica do ENC de 1999 a 2003.

Ainda na USP, Lopes (2005) pesquisou aspectos retóricos do discurso do professor de Língua Portuguesa no ENC de 2003, com a recomendação de se incluir nos programas de formação do curso, estratégias argumentativas.

Quatro teses e dissertações compõem o subtema *ENC como corpus para investigações sobre o alunado*. Defendendo o doutorado, Figueiredo (2006), na PUC-SP, e Vargas (2008), na PUC-Rio, empregaram dados do ENC para analisar questões ligadas à mobilidade social. O primeiro analisou os efeitos sociais “advindos da obtenção de um diploma de curso superior”, enfatizando que os concluintes sentem-se “fortalecidos em suas questões pessoais, familiares e sociais” (FIGUEIREDO, 2006, conf. resumo da obra). O segundo estudou a expansão do ensino superior, problematizando a “correlação entre a carreira escolhida pelos estudantes e sua origem social”, num quadro ditado pelo “prestígio das instituições” (VARGAS, 2008, conf. resumo da obra).

Quadro 14 – Subtemas do Eixo temático – *ENC como corpus para investigações sobre o alunado*

ENC como corpus para investigações sobre o alunado			
Nome do autor	Título	IES	Ano da defesa
Fábio Ferreira Figueiredo	Educação superior e mobilidade social: limites, possibilidades e conquistas	PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	2006
Hustana Maria Vargas	Repesando e distribuindo distinção: a barragem do ensino superior	PUC-RJ (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro)	2008
Adriana Rosa Linhares Carro	Caracterização do perfil dos candidatos ao Concurso de Residência Médica do Sistema Único de Saúde, no período de 1999 a 2004	USP (Universidade de São Paulo)	2007
Cassiane Freitas Paixão	A dinâmica da educação superior: um estudo sobre as universidades do RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2005

Caracterizando o perfil dos candidatos ao concurso de Residência Médica do Sistema Único de Saúde, Carro (2007), da USP, além de dados como idade, sexo e região de origem, infere que a maior parte deles “graduou-se em faculdades com conceito “C” na avaliação do Provão”, instituições privadas, do sudeste, e públicas, nas demais regiões do país.

As transformações na educação superior no Rio Grande do Sul formam a temática de Paixão (2005), em seu mestrado na UFRGS. A expansão se configura pela diversidade de instituições e de cursos, cuja qualidade é analisada conforme o desempenho no ENC.

Parte do eixo temático *ENC como corpus de pesquisa* compõe-se de trabalhos que se utilizam dos expressivos números do Provão, empregando suas provas como amostras, para a verificação de técnicas estatísticas, gerando o subtema *Aspectos técnicos do ENC: composição de resultados*. Frachia (2001), da USP, com um trabalho sobre as questões de múltipla escolha do ENC, sugeriu que as notas de corte “fossem determinadas, levando em consideração as características do teste e, também, as habilidades mínimas para ser aprovado” (FRACHIA, 2001).

Quadro 15 – Subtemas do Eixo temático – Aspectos técnicos do ENC: composição de resultados

Aspectos técnicos do ENC: composição de resultados			
Nome do autor	Título	IES	Ano da defesa
Gustavo Gerald Toja Frachia	Estimativa do grau de habilidade em testes de múltipla escolha	USP (Universidade de São Paulo)	2001
Cecília Brito Alves	Diferentes técnicas no estudo do Funcionamento Diferencial dos Itens	UnB (Universidade de Brasília)	2004
Reinaldo Francisco	Aplicação da Teoria da Resposta ao Item (TRI) no Exame Nacional de Cursos (ENC) da Unicentro	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	2005
Renato Sérgio Borges	Significância da menção apurada a partir do Exame Nacional de Cursos, no âmbito da análise envoltória de dados (data envelopment analysis – DEA)	Universidade Católica de Brasília	2005

Valendo-se dos dados da prova do ENC de Psicologia de 2002, no mestrado da UnB, Alves (2004) apresentou diferentes técnicas a serem aplicadas ao estudo do Funcionamento Diferencial dos Itens (DIF), sugerindo que “as diferenças na forma de responder aos itens parecem mais acentuadas conforme a

região geográfica”, o que indicaria ser essa a “variável mais relevante no estudo do funcionamento diferencial em avaliações de larga escala, tais como o ENC” (ALVES, 2004).

Francisco (2005), da UFPR, procedeu à introdução da análise de itens, com aplicação da TRI no ENC, com a finalidade de estudar o ganho de qualidade de resultados para o processo avaliativo.

Realizando simulações com o ENC e a metodologia da análise envoltória de dados (*data envelopment analysis* – DEA), a dissertação de mestrado de Borges (2005), na UCB, teve por meta delinear uma metodologia de avaliação das IES que, a um só tempo, respeitasse as peculiaridades de cada uma, porém, permitindo a comparação comparativa.

Quatro dissertações de mestrado, originadas em quatro estados diferentes, encontram-se no subtema *ENC como variável de estudo ou contextualização teórica*. Em Pernambuco, Feitosa Neto (2006) promoveu uma análise dos discursos do MEC e da OAB, entre 1995 e 2002, com a finalidade de delimitar as relações de poder exercidas, desde a autorização de novos cursos até a sua avaliação pelo Provão do MEC e pela entidade de classe, com o selo “OAB RECOMENDA”.

Quadro 16 – Subtemas do Eixo temático – *ENC como variável de estudo ou contextualização teórica*

ENC como variável de estudo ou contextualização teórica			
Nome do autor	Título	IES	Ano da defesa
Inácio José Feitosa Neto	O ensino jurídico: uma análise dos discursos do MEC e da OAB no período de 1995-2002	UFPE (Universidade Federal de Pernambuco)	2006
Sandra Mônica Szwarc	A mídia tecnológica no ensino superior privado brasileiro: um estudo de caso de comunicação	UNIP (Universidade Paulista)	2002
Simoni Steiner	As instituições de ensino superior do curso de Ciências Contábeis: um estudo empírico no estado do Espírito Santo	FUCAPE (Fundação Instituto Capixaba de Pesq. em Cont. Econ. e Finanças)	2004
Maria Flavina das Graças Costa	Avaliação institucional nos cursos de Direito das IES goianas: evolução e configuração	UFU (Universidade Federal de Uberlândia)	2000

Na UNIP, em São Paulo, Szwarc (2002) combinou um estudo de caso a uma pesquisa do tipo estado da arte, a fim de averiguar o impacto da tecnologia

– televisão, rádio, internet e aplicativos – nas atitudes dos professores universitários, tendo como pano de fundo a avaliação da qualidade de ensino pelo Provão e pelo PAIUB.

No mestrado profissionalizante da FUCAPE, no Espírito Santo, Steiner (2004) pesquisou o ensino do curso de Ciências Contábeis naquele estado, relacionando o crescimento do número de IES, a legislação educacional e a inserção do ENC, para chegar à conclusão de que não há concordância entre os projetos pedagógicos dos cursos e as competências e habilidades recomendadas pelo MEC.

Com a atenção voltada à avaliação institucional nos cursos de Direito das IES goianas, Costa (2000), da UFU, estudou aspectos legais da implantação do PAIUB e do ENC, apontando aspectos positivos e negativos das avaliações internas e externas, terminando por ressaltar a necessidade de reestruturação dos referidos programas.

Segundo alguns dos pesquisadores, o Provão gerou frutos que puderam ser colhidos, ainda, dentro da própria sala de aula, na forma da inovação da prática, com diferentes metodologias. O subtema *ENC como instrumento de ensino-aprendizagem* enquadra duas pesquisas. Na primeira delas, em sua dissertação de mestrado em Língua Portuguesa na PUC-SP, Prupest (2003) tomou as questões do ENC de Pedagogia' 2002, utilizando-as como referência de uma proposta de trabalho didático. Na área de Contabilidade, Ortiz (2005), da FECAP, propôs a utilização, em conjunto com aulas expositivas, de exercícios aplicados no Provão e no Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade, com vistas ao aperfeiçoamento da prática pedagógica, reiterando que o uso da estratégia “trouxe uma significativa melhora ao desempenho médio dos estudantes” (ORTIZ, 2005).

Quadro 17 – Subtemas do Eixo temático – *ENC como instrumento de ensino-aprendizagem*

ENC como instrumento de ensino-aprendizagem			
Nome do autor	Título	IES	Ano da defesa
Flora Maria Vieira Prupest	A questão discursiva: um gênero em processo de ensino-aprendizagem	PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de	2003

		São Paulo)	
Herculano Camargo Ortiz	O uso de recursos não convencionais como estratégia de ensino de Contabilidade	FECAP (Faculdade Escola de Comércio Álvares Penteado)	2005

2.7.3 Impactos sobre IES no Brasil

Representando 16,9% dos trabalhos analisados, o eixo temático *Impactos sobre IES no Brasil* elenca 18 teses e dissertações, apontando e discutindo desde iniciativas pontuais até modificações estratégicas adotadas em resposta aos resultados aferidos pelo Provão. São estudos que identificam nominalmente cursos e instituições, registrando a repercussão do ENC, atingindo desde a gestão de cursos até as práticas docentes, e apontando como os resultados da avaliação ou a simples expectativa pela participação institucional atuaram diretamente como indutores da qualidade, nos cursos ministrados.

Quadro 18 – Autores e títulos do eixo temático *Impactos sobre IES no Brasil*, classificados conforme a IES de origem

Impactos sobre IES no Brasil			
Nome do autor	Título	IES	Ano da defesa
Jane Cristina da Silva	O Exame Nacional de Cursos e a utilização dos resultados nas instituições de ensino superior do Distrito Federal	UnB (Universidade de Brasília)	2001
Wladimir dos Santos	O Provão: para além do discurso oficial. Representação do professor e anatomia do modelo	PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	2001
Estela Mares Stival	O sistema educacional nos anos 90 e o curso de Economia no contexto da política neoliberal	UFU (Universidade Federal de Uberlândia)	2002
FERREIRA, S. (2002)	Políticas de expansão e estruturação da educação superior em Goiânia nos anos 90: o caso da Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas	UCG (Universidade Católica de Goiás)	2002
FERREIRA, C. R. (2002)	Projeto pedagógico do curso de Pedagogia: impactos da avaliação externa	UNIVALI (Universidade do Vale do Itajaí)	2002
LIMA (2002)	Avaliação institucional: a experiência da UNEMAT: entrelaçando as vozes e tecendo os fios do silêncio	UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)	2002
GOMES (2002)	A expansão e reconfiguração do ensino superior privado nos anos 90: o caso do município de Goiânia	UFG (Universidade Federal de Goiás)	2002
Neusa Fátima Maiochi	Avaliação e processo decisório nas organizações universitárias: o caso da UCB	UCB (Universidade Católica de Brasília)	2002
Maria Cristina Loyola dos Santos	Ações, posicionamento e emoções dos gestores de instituições de ensino superior frente às avaliações externas e internas: o	UCB (Universidade Católica de Brasília)	2003

	caso da UniCEUB		
BENEDETTI, 2003	Provão: o impacto de sua implantação nos cursos superiores de Presidente Prudente	UNESP (Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho)	2003
André Luís Fassa Garcia	O Exame Nacional de Cursos e os impactos criados para as instituições de ensino superior privadas. Um estudo de caso	UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba)	2003
Terezinha de Jesus Pontes Lucas	A política de avaliação implantada pelo MEC: as respostas das instituições particulares de ensino superior de Caruaru-PE	UFPE (Universidade Federal de Pernambuco)	2003
Antônio Luca Grifoni	Educação e tecnologia de gestão: um estudo de caso sobre a gestão da qualidade em instituição de ensino superior privada no estado do Amazonas	UFA (Universidade Federal do Amazonas)	2003
BASSO, 2004	Os impactos do Exame Nacional de Cursos – Provão – na realidade do curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul	PUC-Campinas (Pontifícia Universidade Católica de Campinas)	2004
Hivy Damásio Araújo Mello	Comercialismo e regulação estatal na educação superior brasileira	FGV (Fundação Getúlio Vargas)	2004
Geni Francisca dos Santos Vanzo	Philippe Perrenoud no ensino universitário: um estudo sobre as competências para ensinar dos professores do curso de graduação em Ciências Contábeis de uma instituição privada de ensino	FECAP (Faculdade Escola de Comércio Álvares Penteado)	2006
Caren Elisabeth Studer	Impacto da avaliação externa (ENC 1996-2003) sobre o habitus de docentes do ensino superior: estudo de uma fundação municipal no interior do estado de São Paulo	UNESP (Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho)	2008
ARAGÃO (2008)	Cursos de Administração e políticas de avaliação do ensino superior no estado de São Paulo (1995-2006)	UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos)	2008

O primeiro estudo do eixo Impactos sobre IES no Brasil, conforme demonstrado no quadro 15, é uma tese de doutorado defendida em 2001, momento que suscita uma hipótese. A aplicação do primeiro Provão foi em 1996, com divulgação dos resultados em 1997. Tendo seu desempenho registrado e já conhecendo o instrumento de avaliação – conteúdo e abordagem das questões –, as IES começaram a se mobilizar no sentido de melhorar ou manter a *performance* alcançada por seus alunos, bem como empreender modificações nas condições de oferta dos cursos, a fim de atender à dimensão institucional do sistema avaliativo. Mais um ano, mais uma prova, agora, cobrindo outros cursos, mais uma nota divulgada pela mídia, novas estratégias. Foi quando a pesquisa científica passou a vislumbrar o potencial do impacto do ENC como objeto a ser investigado. Na novamente pioneira, PUC-São Paulo, Santos, W. (2001) estudou o curso de Administração de Empresas para colher a representação do professor

sobre o Provão, “vaticinando” sobre o comportamento futuro das IES pelo Brasil a fora: “pelo seu impacto, o ENC produzirá diversas distorções no sistema de ensino superior: a criação de um “conhecimento oficial”, uma indesejável unificação dos currículos em termos nacionais” e completa “com as instituições procurando preparar seus alunos para apresentar bom desempenho nos exames” (SANTOS, W. 2001).

De 2001 é também o trabalho de Silva (2001), da UnB, que privilegia o impacto do ENC sobre as IES no Distrito Federal, em termos de organização didático-pedagógica, infraestrutura física, corpo docente e corpo discente, mudanças estas nem sempre explicitadas ou mesmo assumidas pelos dirigentes.

Seguindo o raciocínio sobre o desenho da linha do tempo, em 2002, foram publicadas seis dissertações de mestrado acerca dos impactos do ENC sobre as instituições de ensino. É com curiosidade que registram-se três trabalhos que tratam da expansão do ensino superior privado na cidade de Goiânia-GO, dois deles nomeando a mesma instituição, as Faculdades Anhanguera. A dissertação de Gomes (2002), da UFG, apresenta uma retrospectiva da reconfiguração do ensino superior privado no contexto da reforma do Estado, recortando o processo no município, onde as IES “assumem novas feições para adequarem-se à realidade e participarem da disputa estabelecida”. A autora cita a referida instituição privada com fins lucrativos, estudando os cursos oferecidos, o número de vagas e os projetos pedagógicos.

Na mesma linha, Ferreira, S. (2002), da UCG, traz as Faculdades Anhanguera no título de sua dissertação e destaca como suas atividades “foram guiadas pelas políticas educacionais vigentes no país e pela exigência do mercado”, na reconfiguração dos cursos oferecidos, estendendo-se à pós-

graduação lato sensu e desdobrando-se em cursos de tecnologia, visando uma “clientela cada vez mais heterogênea” (FERREIRA, S. 2002).

No terceiro trabalho relativo à expansão do ensino superior em Goiânia, Stival (2002), da UFU, focaliza os cursos de Economia, apontando “mudanças ocorridas nessas instituições após a realização do primeiro Exame Nacional de Cursos (ENC)”, e mais, que “se estabeleceram estratégias de competição entre as instituições objeto deste estudo: a Faculdade Anhanguera e a Universidade Católica de Goiás, pioneiras no ensino superior privado”.

Mudando o foco dos estudos, no mestrado da UNIVALI, Ferreira, C. R. (2002) pesquisou os impactos da avaliação externa sobre o curso de Pedagogia da Fundação Educacional de Brusque-SC, esmerando-se em “identificar as modificações curriculares nele causadas pelo ENC” (FERREIRA, C. R. 2002, resumo da obra), de mudanças na grade curricular e nos instrumentos de avaliação até a revisão do perfil do egresso.

Dois trabalhos refletem sobre experiências de avaliação institucional interna. Na UFRGS, Lima (2002) analisou o caso da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) com o PAIUNEMAT, o programa de avaliação interna implantado nessa instituição nos moldes do PAIUB, que, ao transcorrer em paralelo com a implantação do ENC, ainda que buscasse fortalecer a avaliação emancipatória, não foi capaz de barrar mudanças em função do Provão. Na UCB, Maiochi (2002) procurou verificar se o PAIUCB, também a versão do PAIUB desenvolvida pela instituição em foco, contribuiu para o planejamento estratégico e o autoconhecimento, concluindo por sinais de “adequação das práticas pedagógicas e administrativas”, preparando “a Universidade para a avaliação externa (Provão e Condições de Oferta de Ensino)” (MAIOCHI, 2002). Ou seja, até mesmo as práticas de avaliação interna foram influenciadas pelo ENC.

Os próximos trabalhos, já a partir de 2003, concentram sua atenção na gestão institucional. Grifoni (2003), do mestrado profissionalizante em Engenharia de Produção da UFA, procedeu a um estudo de caso sobre a gestão da qualidade em uma instituição de ensino superior privada no estado do Amazonas, em meio à “competitividade do mercado”, que privilegiou a preparação do alunado para “avaliações como o Provão” e o “ingresso no mercado de trabalho” (GRIFONI, 2003). No UniCEUB, Santos (2003) pesquisou as ações, posicionamentos e emoções dos gestores de instituições de educação superior frente às avaliações externas e internas, os quais consideraram o “Provão como capaz de influenciar na melhoria do ensino, possibilitar o diagnóstico e ser instrumento da ação gestora”, criticando, entretanto, “o modelo único de prova e o sigilo da nota do aluno” (SANTOS, 2003). As quatro dissertações a seguir trazem estudos de caso em municípios específicos. No mestrado da UNESP, Benedetti (2003) investigou o impacto do Provão nos cursos superiores de Presidente Prudente-SP, apontando o exame como fator de mudanças, ressaltando a prática dos professores, “portanto como elemento de formação destes e de influência na sua prática profissional” (BENEDETTI, 2003). O município de Caruaru-PE foi onde se concentrou a pesquisa de Lucas (2003), buscando “as respostas das instituições particulares de ensino superior” à política de avaliação implantada pelo MEC. Na Unimep, Garcia (2003) efetuou um estudo de caso na Faculdade de Administração e de Informática de Birigui-SP, percebendo que o Provão “modifica o dia a dia da instituição, por exemplo, aumentando os esforços para a aquisição de livros, equipamentos para laboratórios e em investimentos de infraestrutura”. As Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul centralizam a investigação de Basso (2004), da PUC-Campinas, num estudo de caso que demonstra como são delegados aos resultados do Provão, “a responsabilidade de definir como a comunidade interna deve operar e ainda, o perfil do profissional a ser formado” (BASSO, 2004).

Descrevendo estratégias de adaptação de um grupo de IES, que incluíram do oferecimento de cursinhos preparatórios para o exame até a atribuição de prêmios por bom desempenho, Mello (2004), da FGV, pesquisou as reações que o Provão suscitou, expondo “a regulação estatal como meio de contrabalançar efeitos negativos do excesso de mercantilização no terreno educacional.” (MELLO, 2004).

Com base na “pedagogia das competências” de Philippe Perrenoud, Vanzo (2006), da FECAP, dedicou-se ao estudo das práticas docentes do curso de Ciências Contábeis, adotadas por uma instituição como “uma das medidas prioritárias de reestruturação organizacional”, após a classificação com o conceito “E” no Provão.

Finalizando, duas teses de doutorado publicadas em 2008 referiram-se ao ENC e seus impactos institucionais. No programa de pós-graduação da UFSCAR, Aragão (2008) focou os cursos de Administração, ressaltando “as dificuldades e limites de aplicação do conceito de qualidade ao contexto educacional”, assim como destacou a relevância das políticas de avaliação, enfatizando “as melhorias nos cursos pesquisados” (ARAGÃO, 2008). Já na UNESP, Studer (2008) tomou como objeto de pesquisa o *habitus* de docentes do ensino superior e sua experiência de avaliação pelo ENC, indicando “vários níveis de repercussão, como o das práticas dos docentes” e “da gestão dos cursos”.

2.7.4 O ENC e a autorização e credenciamento de cursos e instituições

O eixo *ENC: autorização e credenciamento de cursos e instituições* é representado por um único estudo, 0,94% do total pesquisado. Em detrimento do

volume, no entanto, essa temática é de suma importância para o presente mapeamento, referindo-se centralmente ao caráter determinante dessa política de avaliação do governo para a expansão, manutenção e controle do mercado do ensino superior no Brasil.

Quadro 19 – *Autor e título do eixo temático O ENC e a autorização e credenciamento de cursos e instituições e sua IES de origem*

O ENC e a autorização e credenciamento de cursos e instituições			
Nome do autor	Título	IES	Ano da defesa
Ricardo Luiz Salvador	Estudo dos processos de credenciamento de novas instituições de ensino superior e da autorização de novos cursos de graduação presenciais	PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)	2005

Salvador (2005) analisa a trajetória da avaliação da educação, da Lei de Diretrizes e Bases, passando pelo ENC até o SINAES, com foco no que chamou de “vícios desses processos, suas ilegalidades formais e até suas inconstitucionalidades” (SALVADOR, 2005, conf. resumo da obra). Apesar do estudo não se limitar ao ENC, essa obra foi incluída nessa fase do presente estudo por tratar, especificamente, da temática do credenciamento e credenciamento condicionado à avaliação.

Concluído o mapeamento da produção científica acerca do ENC, os impactos sobre as IES e suas estratégias institucionais de aprimoramento, bem como a orientação teórica que fundamentou as percepções dos pesquisadores acerca do ENC, que contribuíram para essa reconfiguração histórica, serão analisados no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3

3 Exame Nacional de Cursos: Impactos nas IES e estratégias de aprimoramento institucional

3.1 Introdução

Este capítulo traça a trajetória da produção científica em torno do ENC, tomando como referência a análise de 14 teses e dissertações que abordam os impactos sobre as IES no Brasil, conforme consta no mapeamento das tendências temáticas em torno da produção científica realizado no capítulo II (Quadro 15), incluindo estudos que apontam ou discutem modificações e iniciativas estratégicas adotadas por instituições e cursos identificados, em resposta a essa política de avaliação.

Considerando o Exame Nacional de Cursos como um embrião das iniciativas precursoras das políticas de responsabilização educacional no Brasil, o conteúdo selecionado e classificado na pesquisa do estado da arte teve como objeto de análise os componentes deste instrumento de avaliação do ensino superior, o qual provocou repercussões diretas e indiretas sobre estudantes, professores e equipes gestoras das IES, nos anos e governos que se seguiram à sua implantação.

As repercussões verificadas pela comunidade científica, ressalte-se, têm demonstrado não somente uma atitude crítica, evidenciando efeitos negativos, mas por outro lado, também uma vinculação de caráter salutar entre o ENC e a melhoria da realidade didático-pedagógica dos cursos examinados, descrevendo efeitos positivos, posto que, às IES, coube a iniciativa de tomar

providências, ainda que como estratégia defensiva de seus interesses mercadológicos, em prol do incremento da qualidade de seus cursos.

Em 2004, já no governo Lula, o Provão deu lugar, enfim, ao Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE), como dispositivo de avaliação integrante do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), o qual, após tantas críticas, novamente recorreu ao ranqueamento, em 2007. Assim, lançar um olhar sobre as divergentes formas de pensamento, sobre a flutuação de sentido que pode envolver determinados termos, como “educação”, “avaliação”, “qualidade” e, sobretudo, “impacto”, corresponde a adotar uma perspectiva, com o intuito de demarcar os caminhos desbravados pela proposta do Provão e seu legado às atuais políticas públicas voltadas ao ensino superior brasileiro.

Para tanto, partiu-se dos 18 trabalhos que compuseram, no capítulo 2, o eixo temático *ENC: impactos sobre IES no Brasil*. Para esta etapa do estudo, contudo, foram selecionadas 14 pesquisas – três teses de doutorado e onze dissertações de mestrado –, as quais foram lidas e estudadas na íntegra. Justifica-se a referida seleção pela disponibilidade dos trabalhos, visto que quatro dissertações pertencentes ao grupo inicial não puderam ser acessados, apesar de insistentes contatos com seus autores: *Educação e tecnologia de gestão: um estudo de caso sobre a gestão da qualidade em instituição de ensino superior privada no estado do Amazonas* (GRIFONI, 2003); *Avaliação e processo decisório nas organizações universitárias: o caso da UCB* (MAIOCHI, 2002); *O Exame Nacional de Cursos e os impactos criados para as instituições de ensino superior privadas. Um estudo de caso* (GARCIA, 2003) e *O sistema educacional nos anos 90 e o curso de Economia no contexto da política neoliberal* (STIVAL, 2002).

A produção desses trabalhos distribuiu-se por três áreas do conhecimento científico, concentrando-se na Educação, com 86%, e estendendo-se a outras duas áreas – Administração e Ciências Contábeis – em dois casos. Em termos de generalizações das percepções, pode-se afirmar que predominaram as referências da Educação, área de procedência da maioria dos trabalhos.

No que tange às questões metodológicas, na totalidade dos trabalhos analisados, os pesquisadores empregaram a abordagem qualitativa, recorrendo, alguns deles, também à pesquisa quantitativa (SANTOS, 2001; FERREIRA, C. R., 2002) ou apoiando-se na pesquisa etnográfica (ARAGÃO, 2008), a fim de melhor analisar os dados encontrados, adotando como principais referências, os estudos de André (1995) e Bogdan e Biklen (1994).

Além da pesquisa bibliográfica, na coleta de dados, dos 14 trabalhos analisados, onze (FERREIRA, C. R., 2002; FERREIRA, S., 2002; GOMES, 2002; LIMA, 2002; BENEDETTI, 2003; LUCAS, 2003; SANTOS, 2003; BASSO, 2004; VANZO, 2006; ARAGÃO, 2008; STUDER, 2008), isto, é 78% usaram a metodologia do estudo de caso, a fim de descrever fatos e situações nas IES, influenciados pelas políticas de avaliação em questão. Também foi empregada, na totalidade dos trabalhos, a coleta de dados por entrevistas na modalidade semiestruturada, justificada pela flexibilidade que o instrumento permite na interlocução entre entrevistador e entrevistado, bem como a análise documental, sendo uma das fontes de pesquisa, o próprio projeto pedagógico dos cursos em cinco das teses e dissertações estudadas (FERREIRA, C. R., 2002; FERREIRA, S., 2002; GOMES, 2002; BASSO, 2004; ARAGÃO, 2008).

Vale mencionar o uso dos veículos de comunicação de massa, o qual já conquistou espaço na pesquisa científica, como em FERREIRA, S. (2002), que menciona matérias jornalísticas para discutir o conceito da 'indústria do conhecimento' (O POPULAR, 2001, 2002; DIÁRIO DA MANHÃ, 2000, 2002; VEJA, 2000, 2001, 2002; FOLHA DE S. PAULO, 2001). Os jornais Folha de S.Paulo e O Estado de São Paulo são os mais citados (SANTOS, 2001; GOMES, 2002; LUCAS, 2003) pelos pesquisadores, e outra fonte de informações utilizada foi a própria comunicação empregada pelas instituições, tanto interna quanto dirigida à sociedade, na forma de materiais promocionais (FERREIRA, S., 2002; GOMES, 2002; LUCAS, 2003; MELLO, 2004).

Após o breve comentário sobre os métodos mais usados pelos pesquisadores nas teses e dissertações estudadas, a explanação que segue constitui um vestíbulo para, enfim, alcançar o terceiro objetivo específico do presente trabalho, demonstrando diferentes impactos do Provão nas IES,

estratégias adotadas para a melhoria do desempenho institucional, bem como a percepção de seus autores sobre a temática. Frise-se que, dos 14 autores selecionados, 92% – 13 –, usam o termo “impacto” em seus trabalhos, sendo que quatro (28%) deles o empregaram no título de suas pesquisas.

3.2 O que se entende por impactos?

Desde a década de 1990, a avaliação – sobretudo a institucional e aquela apoiada em instrumentos de larga escala – tem sido empreendida por governos, chancelada por organismos internacionais e investigada pelas diversas áreas do conhecimento, galgando alto patamar no pódio das políticas públicas voltadas ao aprimoramento da qualidade de ensino. Entre os cosignatários dessa vertente, Vianna (2005) enquadra a realidade educacional como uma “rede de fatores confluentes e que se interpenetram, gerando uma rede de causas, fatos e efeitos”, que podem e devem ser avaliados para a melhoria de sua qualidade (VIANNA, 2005, p. 23).

Essa ênfase conferida tanto pela academia quanto pela administração pública resultou por lançarem-se curiosos holofotes sobre a prática avaliativa.

Oliveira e Martins (2003) chamam a atenção aos sinais de uma nova ordem mundial, pautada no estímulo a um controle social técnica e teoricamente mais qualificado. Um controle condicionado em uma realidade em que amadurecem as democracias, segundo os autores, outorgando aos diletos cidadãos, mecanismos para “medir, correlacionar, interpretar e avaliar o impacto de políticas públicas, segundo critérios de intensidade (quantitativamente) ou atributo (qualitativamente) implicados na relação sociedade-estado” (OLIVEIRA; MARTINS, 2003, p. 2).

Observando o ciclo político, Arretche (2003) promove uma análise daquele que denomina de “Estado em ação”, enquanto Frey (2000) se fixa na avaliação, como parte “imprescindível para o desenvolvimento e a adaptação contínua das formas e instrumentos de ação pública” (FREY, 2000, p. 229). Ambos partem da inserção de programas governamentais na agenda pública –

formulação –, passando pela alocação de recursos e operacionalização de programas – implementação –, para se concentrar na avaliação – controle de impactos – sobre a ordem social e econômica.

Neste ponto, introduz-se a nomenclatura “avaliação de impacto”, definida por Carvalho (2003, p. 186) como “aquela que focaliza os efeitos ou impactos produzidos sobre a sociedade e, portanto para além dos beneficiários diretos da intervenção pública, avaliando-se a efetividade social”. Conforme Baker (2000), essa avaliação tem por intenção apontar se a política em análise produziu os “efeitos desejados e se aqueles efeitos podem ser atribuídos à intervenção do programa”, reiterando que também podem ser exploradas as “consequências não previstas, positivas e negativas” (BAKER, 2000, p. 1). Isto é, para os dois autores, a efetividade deve ser constatada em duas vertentes: os propósitos de mudança social que a ação carrega em si e a relação causal entre a ação e a mudança ocorrida.

De acordo com a Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (OCDE), o termo “impacto” é devidamente empregado pelo Comitê de Assistência ao Desenvolvimento (CAD) para descrever “efeitos de longo prazo, *positivos e negativos*, primários ou secundários, produzidos por uma intervenção para o desenvolvimento, direta ou indiretamente, intencional ou involuntariamente” (OECD, 2008, grifo meu). A OECD celebra essa definição por ampliar “a avaliação de impacto para além de efeitos diretos”, o que permite “incluir a gama completa de impactos em todos os níveis da cadeia de resultados” (OECD, 2008).

Também apoiando-se nessa definição, a International Association for Impact Assessment (IAIA) recomenda a análise de impactos sociais, como consequências “pretendidas e não pretendidas, positivas e negativas, de intervenções planejadas (políticas, programas, planos, projetos)” que “podem ser entendidas como mudanças provocadas em um ou vários dos seguintes aspectos”:

- **Modos de vida** das pessoas – como vivem, trabalham, ocupam os tempos de lazer, interagem no dia a dia;

- A sua **cultura**, isto é, as suas crenças, valores e costumes, linguagem ou dialeto;
- A sua **comunidade**, no que respeita à coesão, estabilidade, identidades, bem como aos serviços, infraestruturas e equipamentos;
- O seu **sistema político** – o modo e a medida em que as pessoas podem participar nas decisões que afetam as suas vidas, o nível de democraticidade existente e os recursos disponibilizados para concretizar estes aspetos;
- O **ambiente** em que vivem – a qualidade do ar e da água que as pessoas utilizam; a disponibilidade de alimentos e a sua qualidade; o nível de segurança e risco, as poeiras e o ruído a que estão expostas; a adequação de saneamento, a segurança física e o acesso e o controlo sobre os recursos;
- A sua **saúde e bem-estar** – a saúde entendida como um estado de completo bem-estar físico, mental, social e espiritual e não apenas a ausência de doença ou enfermidade;
- Os seus **direitos individuais e de propriedade** – em especial se as pessoas são economicamente afetadas ou sofrem danos pessoais que podem incluir a violação de direitos e liberdades;
- Os **receios e aspirações** das pessoas – as percepções sobre a segurança, os receios acerca do futuro da sua comunidade e as aspirações em relação ao seu futuro e dos seus filhos. (IAIA, 2006, grifo meu)

Como será demonstrado oportunamente, o ENC produziu impactos junto às IES, afetando o corpo docente e o alunado em diferentes instâncias, como as mencionadas nos princípios assumidos pela IAIA, atingindo seu modo de vida e trabalho, cultura, receios e aspirações. Mais que isso, houve repercussão junto à opinião pública e à sociedade como um todo (STUDER, 2008), buscando-se um vínculo, de acordo com o ex-ministro Paulo Renato Souza (2005), apoiando-se em “três pilares básicos: informação, avaliação e comunicação” (SOUZA, 2005, p. xxi).

Se a noção de impacto comporta diferentes definições e esclarecimentos, a mesma condição se aplica à questão da metodologia – ou metodologias – para sua efetiva avaliação.

Oliveira e Martins (2003) lembram que o imperativo da avaliação tem origem na própria agenda política, a qual deve deliberar objetivos (qualitativos) e metas (quantitativas) a serem cumpridos, em consonância com as atribuições e diretrizes de determinadas áreas do governo. É a partir desses objetivos que se pode elaborar critérios indicadores do sucesso ou fracasso de uma ação. Além da função divulgada, de gerar informações para a melhoria da gestão do ensino superior, o ENC, nosso objeto de pesquisa, esteve ligado aos objetivos da reforma do Estado no governo Fernando Henrique Cardoso, como braço regulador da expansão do ensino superior, visando alcançar tanto o equilíbrio fiscal quanto uma maior competitividade no mercado internacional.

A avaliação também pode ser diferenciada quanto ao momento de sua aplicação. Abrangendo estudos de custo-benefício e previsões de retorno, segundo Trevisan e Bellen (2008), ela é chamada de avaliação *ex-ante*. Quando aplicada durante a implementação de uma ação, é considerada intermediária, também chamada de formativa, já que seu intuito é o de subsidiar a gestão. Por último, a avaliação posterior recebe a nomenclatura de *ex-post*, ou somativa, esta sim, sendo executada com o propósito de verificar se houve mudanças e em que grau isso ocorreu. Neste trabalho, foram analisados estudos todos realizados após a aplicação do ENC – duas ou mais edições –, privilegiando, assim, a avaliação *ex-post*.

Os debates na esfera da avaliação não podem prescindir do estabelecimento de critérios. É, então, que impera a falta de consenso, pois que estes deverão variar dependendo do foco da avaliação – do custo-benefício à satisfação do usuário, por exemplo – o que também necessita de indicadores – recursos disponíveis e número de atendimentos, seguindo o exemplo dado –. Trevisan e Bellen (2008) também recorrem à OCDE, que compreende um indicador como ‘parâmetro’, isto é, “informações sobre o estado de um fenômeno” (TREVISAN; BELLEN, 2008, p. 543).

Munidos de tais conceitos, os mesmos autores apresentam a metodologia do marco lógico, identificando, em sua análise, objetivos, indicadores, fontes de dados, financiamento, resultados esperados e relações causais que podem desdobrar-se da política proposta (*ex-ante*), efetuando uma

comparação com a condição, de fato, apresentada após a sua implementação (*ex-post*).

Da mesma forma, partindo da premissa de que uma política pública deve ter por fim atender a um conjunto de demandas da sociedade ou de determinado grupo, que dela faça parte, surge outra metodologia, agora proposta por Oliveira e Martins (2003), a qual estabelece uma comparação entre uma situação pré-existente (*ex-ante*) e uma situação modificada (*ex-post*) por uma “ação transformadora”, analisando seus impactos em três dimensões: sociocultural, política e econômica. A análise permite inferir o impacto da política pública, “o que funcionou na PP [política pública]? O que não funcionou? Por que funcionou ou não? Como funcionou a favor ou contra? O que fazer, então?” (OLIVEIRA; MARTINS, 2003, p. 15). Ao final, a ‘fórmula’ desenvolvida pelos autores – $F_{n+m} \hat{=} F_n \hat{=} A_{n+m}$ – permite proceder a uma problematização sobre o que poderia ser melhorado para otimizar os resultados:

É quase intuitivo verificar que Ipp (impacto) deverá corresponder a uma relação de causa, efeito e pertinência entre fatos resultantes (F_{n+m}) (situação modificada), ações transformadoras (A_{n+m}) (durante a implementação da política pública), e fenômenos de um setor objeto da sociedade a serem modificados (F_n) (situação pré-existente), de tal modo que esses conjuntos de fatos sejam passíveis de identificação qualificada e quantificada. (OLIVEIRA; MARTINS, 2003, p. 6)

O estudo do tipo estado da arte, ora empreendido, tem por finalidade demarcar tendências da produção científica sobre o ENC, não abrangendo trabalhos que tenham empregado especificamente as metodologias aqui descritas, porém, estas fundamentam a definição de ‘impacto’ das políticas públicas, a partir dos conceitos de situação pré-existente (*ex-ante*) e situação modificada (*ex-post*), encontrada entre os trabalhos pesquisados.

Da mesma forma, a análise ora apresentada, mais que estabelecer se o ENC foi bem ou mal sucedido em seus objetivos, caminha na direção de comungar do pensamento de Trevisan e Bellen (2008) de “que o sistema das políticas públicas é um processo em fluxo” e “contínuo de decisões” (TREVISAN; BELLEN, 2008, p. 535).

Neste intento, privilegiou-se não o ‘quanto’, mas sim, o ‘se’ e o ‘como’ esse instrumento de avaliação influenciou a melhoria da qualidade do ensino superior, valendo-se para tanto, da conceituação de ‘impacto’, anteriormente apresentada e defendida pela Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (OCDE).

Para encerrar esta breve intenção de conceituar o termo “avaliação de impacto”, vale citar, novamente, Trevisan e Bellen (2008) sobre a área de políticas públicas enquanto campo de pesquisa, apontando a premência de se auscultar o “Estado em ação”, os programas governamentais, suas origens e seus impactos, quando, na rota contrária, o que se encontra é uma “baixa capacidade de acumulação de conhecimento, em função da proliferação horizontal de estudos de caso” (TREVISAN, BELLEN, 2008, p. 533).

Mais uma justificativa para a dedicação à presente dissertação, a qual intenta lançar um olhar sobre a produção científica acerca da avaliação *na e das* políticas públicas brasileiras, na medida em que arrola, sim, estudos de caso efetuados por autores da academia, a fim de compreender como se deu a avaliação do ensino superior pelo ENC, seus meios, seus fins e, sobremaneira, seus impactos. Porém, uma pesquisa que vem, na tentativa de contribuir para os estudos na área, fazer uma revisão teórica do conhecimento produzido sobre a temática.

3.2 Impactos sobre a educação superior no Brasil

Chamou a atenção no estudo dos trabalhos, a recorrência do uso de entrevistas pelos pesquisadores, cujas falas de docentes e gestores geraram duas categorias de análise: “reações” e “estratégias”. Sobre as segundas, falar-se-á oportunamente, em seção específica. Das reações, pode-se dizer que foram amplamente exploradas nas entrevistas empregadas nas teses e dissertações analisadas, recebendo a descrição e interpretação do pesquisador, as quais são aqui apresentadas como “impactos”.

A qualificação dos impactos observados gerou seis eixos temáticos – *Impactos institucionais*, *Impactos nos cursos*, *Impactos na gestão*, *Impactos na configuração regional do ensino superior*, *Impactos acerca da avaliação institucional no ensino superior* e *Impactos no sistema do ensino superior*, – demonstrados na Tabela 14.

Tabela 14 – Eixos temáticos predominantes nas teses e dissertações em torno do Eixo temático *ENC: impactos sobre o ensino superior no Brasil*

EIXOS TEMÁTICOS	QUANTIDADE DE TESES	PORCENTAGEM
Impactos nos cursos	5	35,7%
Impactos institucionais	3	21,4%
Impactos na gestão	2	14,3
Impactos na configuração regional do ensino superior	2	14,3
Impactos na percepção acerca da avaliação institucional no ensino superior	1	7,15
Impactos no sistema do ensino superior	1	7,15
TOTAL	14	100%

Consideradas as consequências aventadas pelas políticas de avaliação do ensino superior encabeçadas pelo ENC, isto é, seu atrelamento à autorização, credenciamento e reconhecimento de cursos, é compreensível a concentração dos autores no eixo *Impactos nos cursos*, ressaltado em cinco – 35,7% – dos 14 trabalhos analisados. Em segundo lugar, figuram as pesquisas centradas no eixo *Impactos institucionais*, presentes em 21,4% do total, seguidas pelos *Impactos na gestão*, em 14,3%.

Denotando a implantação histórica do ENC, em consonância com o momento econômico, a reforma do Estado e a consequente revisão da legislação, inclusive a Lei 9.394/ 96 (LDB), registram-se dois estudos que contemplam os *Impactos na configuração regional do ensino superior*, especificamente no estado de Goiás, perfazendo 14,3%.

Um desses trabalhos encarregou-se dos *Impactos na percepção acerca da avaliação institucional no ensino superior*, realizando uma ampla cobertura do pensamento – e comportamento – dos diferentes atores nesse cenário, englobando o governo e as representações estudantis, docentes e gestoras.

Por último o trabalho de Santos (2001) traz a percepção dos docentes e prediz, de forma mais geral, os possíveis *Impactos no sistema do ensino superior*.

O quadro 17 apresenta as teses e dissertações, com seus autores e respectivos títulos.

Quadro 20 – Eixos temáticos seus autores e respectivos títulos das teses ou dissertações

EIXOS TEMÁTICOS	AUTORES	TESES E DISSERTAÇÕES
Impactos nos cursos	SILVA (2001)	O Exame Nacional de Cursos e a utilização dos resultados nas instituições de ensino superior do Distrito Federal
	FERREIRA, C. R. (2002)	Projeto pedagógico do curso de Pedagogia: impactos da avaliação externa
	BENEDETTI (2003)	Provão: o impacto de sua implantação nos cursos superiores de Presidente Prudente
	BASSO (2004)	Os impactos do Exame Nacional de Cursos – Provão – na realidade do curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul
	VANZO (2006)	Philippe Perrenoud no ensino universitário: um estudo sobre as competências para ensinar dos professores do curso de graduação em Ciências Contábeis de uma instituição privada de ensino
Impactos institucionais	LIMA (2002)	Avaliação institucional: a experiência da UNEMAT: entrelaçando as vozes e tecendo os fios do silêncio
	LUCAS (2003)	A política de avaliação implantada pelo MEC: as respostas das instituições particulares de ensino superior de Caruaru-PE
	STUDER (2008)	Impacto da avaliação externa (ENC 1996-2003) sobre o habitus de docentes do ensino superior: estudo de uma fundação municipal no interior do estado de São Paulo
Impactos na configuração regional do ensino superior	GOMES (2002)	A expansão e reconfiguração do ensino superior privado nos anos 90: o caso do município de Goiânia
	FERREIRA, S. (2002)	Políticas de expansão e estruturação da educação superior em Goiânia nos anos 90: o caso da Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas
Impactos na gestão	SANTOS (2003)	Ações, posicionamento e emoções dos gestores de instituições de ensino superior frente às avaliações externas e internas: o caso da UniCEUB
	ARAGÃO (2008)	Cursos de Administração e políticas de avaliação do ensino superior no estado de São Paulo (1995-2006)
Impactos na percepção acerca da	MELLO (2004)	Comercialismo e regulação estatal na educação superior brasileira

avaliação institucional no ensino superior		
Impactos no sistema do ensino superior	SANTOS (2001)	O Provão: para além do discurso oficial. Representação do professor e anatomia do modelo
TOTAL	14	

A seguir, serão apresentados os trabalhos que privilegiaram os impactos do ENC sobre os cursos.

a) Análise do eixo temático Impactos nos cursos

Para realizar esta análise, tomam-se como referência os cinco estudos que fazem parte deste eixo, conforme demonstra o quadro 17, apresentados em ordem cronológica de publicação. Sua classificação se deu por considerarem impactos sobre cursos específicos: Administração e Direito (SILVA, 2001); Pedagogia (FERREIRA, C. R. 2002; BASSO, 2004); Administração (BENEDETTI, 2003); Ciências Contábeis (VANZO, 2006).

No primeiro caso, afirmando que “os resultados obtidos no ENC têm causado impacto nas instituições, em diferentes níveis e em diferentes aspectos”, Silva (2001) concentrou sua pesquisa nos cursos de Administração e Direito, alocados em um grupo de IES do Distrito Federal, para a qual elegeu quatro dimensões de investigação do impacto dos resultados do ENC, sobre: a) organização didático-pedagógica; b) infraestrutura física; c) corpo docente e d) corpo discente (SILVA, 2001, p. 82).

A ênfase do trabalho de Claudia Renate Ferreira (2002), um estudo de caso em uma instituição do interior de Santa Catarina, recaiu sobre a descrição, interpretação e caracterização do processo educativo do curso de Pedagogia e o impacto do ENC no projeto pedagógico, enfaticamente, sobre o currículo do curso:

“O ENC mexe com o projeto do curso como um todo [...] é preciso frisar que o curso realmente sofreu implementações em função direta do ENC [...] Como é uma instituição que depende em grande parte das mensalidades pagas pelos alunos o ranking promovido pelo Provão favorece o conceito do curso, ampliando a

matrícula. Nesse sentido, a instituição tem interesse em investir na infraestrutura e em recursos humanos com o objetivo de garantir um bom desempenho dos alunos no Provão.” (FERREIRA, C. R. 2002, p. 92).

Centrada em quatro IES – três privadas e uma pública – da cidade de Presidente Prudente, SP, a dissertação de Benedetti (2003) classificou os impactos, que denominou como transformações, em categorias:

- a) “cisão”: mobilizando as atividades de gestão, numa ponta, e tratadas com distanciamento pelos docentes, na outra; ganhando um enfoque proativo dentro do curso de Administração, de um lado, e observado com descrédito por um coro “melancólico” no curso de Pedagogia, de outro; mobilizando as particulares e resultando em “nenhum impacto” (p. 133) sobre a IES pública.
- b) “o provão como um fim em si”: foco na preparação do aluno para o exame, provocando um desvio no conteúdo dos cursos;
- c) “título”: utilizado como critério único de competência na contratação e demissão de docentes;
- d) “a relação com os alunos”: o resultado torna-se mais importante que o aluno em si, que se transforma no meio para que a IES atenda às exigências do MEC;
- e) “aspectos positivos”: qualificação de professores; atualização de conteúdos e revisão na metodologia; atenção à frequência do aluno e ao cumprimento de conteúdos e horários; criação de um vínculo de responsabilidade da instituição com a comunidade.
- f) “aspectos negativos e críticas mais frequentes”: falta de informações sobre o cumprimento de medidas junto às IES que não atenderam às novas exigências, avaliação da instituição a partir do aluno, sem o devido comprometimento deste, além da comparação entre as “públicas” e as “particulares”;
- g) “transparência nas relações entre o MEC e as IES”: impotência do MEC na promoção de mudanças efetivas, adotando postura centralizadora, não transparente e comprometida com a “política

neoliberal seguida pelo governo “Fernando Henrique Cardoso” ligadas a exigências externas” (p. 102).

Além desses impactos, a pesquisadora apontou que as notas pautaram estratégias de marketing e alimentaram uma rivalidade entre alunos de diferentes instituições na cidade.

Com um estudo de caso junto ao curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul (FISA), Basso (2004) inferiu que “o instrumento provoca mudanças no processo, tanto na estrutura física, como na ação docente” (p. 73). Saliente-se que, no momento da pesquisa, havia ciência somente dos resultados do curso no ENC nos anos de 2001 e 2002 (“E”), trazendo um “sentimento de injustiça” e “desestímulo provocado pela sensação de esforçar-se para melhorar e não conseguir” (p. 77), porém, reconhecendo a “necessidade de replanejamento” (p. 78). No ano seguinte, entretanto, 2003, o conceito obtido foi “C”. Analisando as respostas dos professores nas entrevistas realizadas, ao indicar o desconhecimento do projeto pedagógico do curso e ao declarar uma revisão de conteúdos e práticas, no intuito de estimular a melhoria do desempenho do aluno na avaliação externa, pode-se concluir que o ENC teve o mérito de indicar rumos ao corpo docente, já que a proposta pedagógica, bem como a coordenação do curso, não o fizeram antes.

Em sua dissertação de mestrado, Vanzo (2006) investiga o caso de um curso de Ciências Contábeis avaliado com o conceito “E” no Provão de 2003. Num quadro de 35 instituições avaliadas, em que 54% dos cursos foram avaliados com a nota “C”, demonstrando, segundo a metodologia utilizada pelo instrumento, um desempenho considerado regular, e em que quatro IES receberam “D”, o curso “E”, analisado, demonstrou o que a autora classificou como “um desempenho isolado muito ruim dentro da escala proposta” (VANZO, 2006, p. 21). As circunstâncias vieram a motivar, na instituição, situada na cidade de São Paulo, SP, prestes a ser novamente avaliada pelo SINAES, a reestruturação pedagógica, com uma nova filosofia de trabalho, imprescindivelmente apoiada na parceria com os professores, em busca das competências e habilidades requeridas para os profissionais a serem formados – alunos –, em consonância com as determinações do MEC.

b) Análise do eixo temático Impactos institucionais

Neste eixo, figuram casos que focam impactos nas instituições como um todo e não em cursos isolados, provocando transformações na estrutura e na comunidade acadêmica como um todo, de repercussões de ordem emocional (LIMA, 2002; STUDER, 2008) a renovações ostensivas das instalações (LUCAS, 2003).

A primeira dissertação alinhada a esse eixo é de autoria de Lima (2002), que teve como objeto os impactos do ENC na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat):

[...] no primeiro Provão, o curso de Direito tirou conceito “A”, [...] amplamente divulgado pelos gestores. O fato reverteu-se no ano seguinte, com o curso de Matemática, que tirou “E” e a queda do curso de Direito para “C”. [...], os impactos apareceram logo, [...] o curso de Matemática até hoje é o menos concorrido nos vestibulares. (LIMA, 2002, p. 82).

Preocupada, a comunidade acadêmica optou por treinar os alunos, a fim de melhorar o conceito da universidade perante a sociedade e, com isso, voltando-se para o Provão, esqueceu-se da “caminhada da avaliação pelo PAIUNEMAT” (LIMA, 2002, p. 76).

Em lugar de definir como “impacto” os efeitos do ENC, LUCAS (2003) fez uma pergunta: “Provão: poder de pressão ou alavanca de transformação?” (LUCAS, 2003, p. 79). Centrando sua análise no credenciamento e recredenciamento de instituições, ambos condicionados às novas políticas, LUCAS (2003) trabalhou com a hipótese de que

o “Provão”, em virtude dos mecanismos de controle e coordenação que encerra, teve um poder de pressão muito grande sobre as instituições de ensino superior. (LUCAS, 2003, p. 81).

Nas IES investigadas por Lucas (2003), houve um “vigoroso movimento de renovação”, modificando as estruturas físicas que, em um dos casos estudados, não haviam recebido atualização por um “intervalo de 38 anos” (p. 107). Foram instituídas ou intensificadas as atividades de pesquisa, assim como houve uma “corrida” pela qualificação docente e a substituição de professores que faziam da docência um “bico” (p. 93). Nas relações com o aluno, deu-se uma “mudança paradigmática de aluno educando para aluno cliente” (LUCAS, 2003, p. 102), materializada na melhoria da autoestima coletiva, por estudar ou lecionar em instituições bem avaliadas.

A tese de doutorado de Studer (2008) traz no próprio título o alvo de suas inquietações. Trata-se de uma análise da profissionalização pedagógica dos docentes universitários, em trajetórias iniciadas com a expansão do ensino superior nas décadas de 1960 e 1970, no interior do estado de São Paulo. De acordo com a autora, a divulgação dos resultados do Provão “na época das inscrições para os vestibulares, acabou gerando um enorme impacto sobre a continuidade de existência destes cursos”, reverberando nos docentes, com o risco “de perder as aulas anteriormente consideradas quase como sendo ‘de sua propriedade’” (aspas da autora) e gerando “uma nova predisposição para melhorias de seu conhecimento pedagógico” (p. 21). Nas palavras de docentes e gestores, a IES recebeu um “chacoalhão”: “nós temos de ensinar para o Brasil todo” (p. 151). Entretanto, identifica-se aqui um impacto curioso, dentro dos eixos temáticos definidos: ao exigir uma reestruturação dos cursos, o ENC serviu para modificar as relações de poder (BOURDIEU, 1994) dentro da instituição, onde os capitais sociais e econômicos (Conselho Diretor) prevaleciam sobre o capital científico (docentes).

c) Análise do eixo temático Impactos na configuração regional do ensino superior

A trajetória da Faculdade Anhanguera, em meio à expansão do ensino superior na capital do estado de Goiás nos anos 1990, foi o alvo de duas das pesquisas selecionadas para a presente análise.

Maria Antonia Gomes (2002) focaliza a Faculdade Anhanguera como primeira instituição com fins lucrativos do município, criada em 1973 e que, ao ter seu curso de Direito avaliado com nota E pelo primeiro ENC, em 1996, iniciou um processo que a autora nomeou como reconfiguração, atingindo o ensino, a pesquisa e a extensão, mediante modificações no quadro docente e até mesmo no projeto pedagógico, além da infraestrutura tecnológica e física: “As mudanças na Faculdade Anhanguera iniciaram-se, portanto, com base no processo de avaliação desenvolvido pelo Estado brasileiro, e têm como referência, em 1995, a Lei no. 9.132/ 95 [...]” (GOMES, 2002).

Além da Anhanguera, a ampla investigação demonstrou impactos do ENC, também, sobre IES que ainda não haviam sido avaliadas, mas já se adequavam às novas políticas, como as faculdades Cambury (1998), Padrão (1998) e ALFA (1999), além da Universidade Salgado Oliveira – UNIVERSO (1996) e a UNIP (2000), citadas pela autora: “Nas IES privadas, criadas a partir da segunda metade dos anos 90, configura-se já no início de suas atividades a preocupação com as políticas e avaliação.” (GOMES, 2002, p. 110).

No estudo de Suely Ferreira (2002), verificou-se que a repercussão da avaliação, associada à crescente oferta de novos cursos e IES privadas, ocasionou a redução de quase 50% na procura pelos cursos da Anhanguera e levou a uma situação extrema, assim definida numa das entrevistas feitas pela autora, que concluiu ser possível “dividir a história da Faculdade Anhanguera em dois momentos: antes e depois de 1999. Só após esta data, começamos a trabalhar em cima do ‘provão’, com orientação muito séria de especialistas, trabalhando com pessoas que têm uma visão muito boa do sistema educacional brasileiro e montando um projeto de trabalho” (Professor A). (FERREIRA, S. 2002, p. 136).

d) Análise do eixo temático Impactos na gestão

Os dois pesquisadores deste eixo focalizaram a atuação dos gestores – coordenadores de cursos, diretores de faculdades, chefes de departamentos,

conforme a nomenclatura adotada em cada instituição pesquisada –, agentes dos mais afetados pelas políticas de avaliação institucional interna ou externa, por sua posição de intermediação, muitas vezes, nas relações entre alunos, professores, alta direção – reitoria –, órgãos de classe, a mídia e o mercado de trabalho e a sociedade civil, nas regiões onde se situam suas instituições.

Conduzindo um estudo de caso junto aos cursos de graduação do UniCeub, Santos (2003) efetuou uma exaustiva análise de documentos internos e externos, emitidos entre 1998 e 2002, a fim de pesquisar impactos, traduzidos por “atitudes de base comportamental, cognitiva e afetiva dos gestores frente à avaliação” (SANTOS, 2003, p. 28), incluindo ações, posicionamentos e experiências emocionais relatados em entrevistas. As experiências emocionais, conforme a autora, foram agrupadas em positivas e negativas e, posteriormente, relacionadas ao processo e ao resultado das avaliações (IDEM, p. 54).

O impacto da avaliação externa ficou evidente, quando, ao dividir as ações entre “relacionadas” e “não relacionadas à avaliação”, a autora registrou, que, entre as “relacionadas”,

verificou-se que as avaliações externas – Provão [42% das ações] e Avaliação das Condições de Ensino [42%] – levaram os gestores a associar ações à avaliação [externa] mais do que a avaliação Institucional [16%], sugerindo atitude favorável às ações relacionadas às avaliações externas. (SANTOS, 2003, p.58).

Ainda, segundo Santos (2003), de 95 relatos referentes ao Provão, 45 apontaram posicionamentos favoráveis, 27 desfavoráveis, 12 sem posicionamento definido e 11 referentes, de forma específica, à avaliação no UniCEUB (IDEM, p. 66).

Em sua tese de doutorado, Aragão (2008) volta-se ao estudo do ENC, enfatizando sua associação com a Avaliação das Condições de Oferta (ACO) e sua influência na melhoria dos cursos de Administração no estado de São Paulo. Na qualidade de ex-integrante das comissões de especialistas do MEC, o autor faz uma profunda reflexão sobre procedimentos, instrumentos e indicadores utilizados por essa modalidade de avaliação, recorrendo a autores como

Tramontin (2001), REAL (2006, 2007), Ferrer (2008), UNICEF/ PNUD/ INEP (2004).

Aragão (2008) realizou seu estudo junto a quatro instituições, segundo sua natureza jurídica: uma universidade confessional (UC), um centro universitário confessional (CUC), uma faculdade privada (FP) e uma universidade pública (UP). Em sua pesquisa verificou que há, por parte do MEC, o objetivo de criar uma cultura de avaliação e que “ficou evidente que as melhorias no corpo docente, no projeto pedagógico, nas instalações, na participação dos docentes na gestão dos cursos são, de fato, reflexo das políticas de avaliação do MEC. Sem essas políticas os cursos ficariam mergulhados em estado de letargia” como aconteceu “entre as décadas de 1960 e 1990” (ARAGÃO, 2008, p. 145).

Na UC, como reflexo da avaliação, ocorreu a reestruturação do projeto pedagógico, a renovação do corpo docente e mudanças infraestruturais, já que, para o gestor, as políticas do MEC “só vieram reforçar o desafio de excelência e de qualidade do curso” (IDEM, p. 110). Enquanto isso, em relação ao CUC, o autor considera que “a avaliação do MEC foi decisiva na geração de mudanças do curso” (IDEM, p. 129), já que seu desempenho no ENC foi de “E” em 1996 para “C” em 1997 a 2003. Segundo Aragão, a FP “tem uma importante função social por localizar-se em uma região com extremas carências”, o curso de Administração foi criado em 1995 e “rapidamente se adaptou às exigências do MEC”, tendo sido bem avaliado, um resultado, na visão do autor, que considerou “as especificidades da instituição e o contexto” (IDEM, p. 136). A UP foi implantada no interior do estado, em 1992, como uma unidade de uma IES pública paulistana reconhecida internacionalmente, que obteve nota máxima em todas as edições do Provão. Sua inclusão no estudo deu-se presta-se a estabelecer comparações para a noção de qualidade, já que não é regulada pelo MEC.

e) Análise do eixo temático Impactos na percepção acerca da avaliação institucional no ensino superior

No único trabalho selecionado para compor este eixo, a pesquisadora Hivy Mello (2004) substitui o termo ‘impacto’ por ‘efeito’ (MELLO, 2004, p. 132), reservando a este, entretanto, o sentido já discutido no início deste capítulo.

Nomeados na referida pesquisa como “efeitos da avaliação sobre o sistema ao fim do governo FHC”, são divididos em três subtítulos: “A versão oficial e os três principais efeitos: crescimento, melhoria e competitividade”, “As críticas vindas de fora do governo” e “Estratégias básicas de adaptação”, estas últimas, classificadas na presente dissertação, como estratégias.

Os efeitos, segundo a “versão oficial”, são extraídos de entrevistas realizadas com os próprios agentes da política de avaliação do governo FHC, como os ex-ministros Luiz Carlos Bresser Pereira, do MARE, e Paulo Renato Souza, da Educação, que ressaltam indicadores de crescimento físico do ensino superior e relatam suas versões sobre o incremento da competitividade e melhorias alcançadas, com reflexos na qualidade do ensino.

As críticas vêm da representação estudantil – UNE –, de docentes e servidores públicos, em defesa da escola pública, com um forte discurso ideológico contra as propostas classificadas como neoliberais. Vêm, igualmente, dos especialistas em educação Dilvo Ristoff e José Dias Sobrinho, também entrevistados pela pesquisadora, e, por último, das instituições de educação superior privadas, representadas por seus reitores e diretores, quanto ao intervencionismo, à centralização do governo e à falta de reconhecimento por sua contribuição ao desenvolvimento da educação superior no país.

Para ilustrar a postura cerrada dos antagonistas da política educacional em análise, a autora entrevistou, ainda, Jocimar Archangelo, coordenador da implantação do ENC. Em sua fala, afirma que, ao participar de debates sobre o Provão, em algumas ocasiões, as críticas vinham de dois pontos, ainda que num mesmo recinto. Ora era tratado como neoliberal – “O mercado é o deus para vocês!” –, ora era acusado de intervencionista e estatizante pelas IES particulares (MELLO, 2004, p. 113).

f) Análise do eixo temático Impactos no sistema do ensino superior

A tese de doutorado de Santos (2001) perscrutou os impactos do ENC diretamente sobre os professores, especificamente, do curso de Administração de Empresas, denotando um sentimento expressado “numa gradação que vai da euforia ao desencanto, em correlação com as menções obtidas pelos cursos respectivos” (SANTOS, 2001, p. 64). Adotando uma classificação das respostas com base na trajetória dos cursos nas avaliações do ENC (1996-1998), o autor registrou os seguintes impactos:

- a) Cursos AAA: foram registradas, conforme as respostas a um questionário aberto respondido pela internet, um distanciamento por parte dos docentes de instituições que “estão acima e além de qualquer avaliação” (SANTOS, p. 64);
- b) Cursos BAA; CCB; satisfação e euforia nos cursos que subiram sua média e preocupação de quem caiu;
- c) Cursos DDC; DCD: alívio de instituições que fugiram de dois D para C, após enfrentar angústia e até revolta de alunos, e acusações de uma “conspiração” dos alunos como causa de um desempenho irregular – DCD – (SANTOS, pp. 64-67).

3.4 Estratégias institucionais diante do ENC

Assim como procedido no tópico legado aos impactos, faz-se necessária uma conceituação de ‘estratégia’, observando, segundo Mintzberg (2000), tratar-se esta de “uma dessas palavras que inevitavelmente definimos de uma forma, mas frequentemente usamos de outra” (MINTZBERG, 2000, p. 17). Ou seja, o termo estratégia, originado do grego *strategos* para referir-se a um comandante militar e, por isso, também traduzido por “a arte do general”, no tocante a decidir as mais eficientes ações para o ataque e a defesa de um território ou uma causa, apresenta muitas definições. Entre elas, encontram-se cinco abordagens feitas pelo próprio Mintzberg (2000): a) estratégia como plano: elaborada anteriormente à ação, aponta os rumos a serem seguidos; b) como pretexto: uma manobra para confundir o concorrente; c) como padrão: ações que

se repetem na gestão de uma organização; d) como posicionamento: define um lugar para a organização em seu segmento de atuação, estabelecendo diferenciais competitivos; e) como perspectiva: abrangendo os conceitos e valores adotados pela organização.

Para Porter (1986), estratégia reporta-se a um conjunto de ações ofensivas ou defensivas voltadas a estabelecer uma posição dentro de um segmento produtivo, a fim de enfrentar as cinco forças competitivas: concorrentes entretantes, concorrentes já existentes, produtos substitutos, poder de negociação com compradores e poder de negociação com fornecedores.

Por fim, a definição de Andrews (2001), que caracteriza a estratégia como um padrão de decisões relativas a objetivos e metas, os quais deverão ser alcançados por políticas que definem em que setores, de que forma e em que grau uma organização deve atuar, a fim de estabelecer contribuições de natureza econômica e não econômica a seus clientes, acionistas, colaboradores e comunidades junto às quais atua. Mais abrangente, é esta última a definição que melhor se ajusta à proposição de análise das estratégias apresentadas nas teses e dissertações aqui pesquisadas.

Entre as estratégias aqui listadas, podem-se perceber aquelas consideradas como “não assumidas” e aquelas “assumidas”. Do primeiro grupo fazem parte medidas que não foram identificadas, pelos entrevistados, como uma decorrência direta do desempenho dos cursos e das IES no ENC, apesar de implementadas após a divulgação dos resultados. Outras, declaradamente, fazem parte do que se denominou como “enfrentamento” às exigências, conforme Lucas (2003), das novas políticas de avaliação do MEC.

Após a leitura das teses e dissertações, não resta dúvida acerca dos impactos do ENC sobre as IES, cursos e até sobre a atuação profissional dos egressos. Para dar início, entretanto, à análise a seguir, ressalte-se a afirmação de Ferreira, C. R. (2001) de que

Universidades e faculdades estão organizando mudanças internas para se adequarem aos critérios da avaliação externa do MEC. Concordando ou não com os critérios levantados, as instituições procuram se adaptar ao sistema, sob risco de descrédito de cursos e difamação na imprensa. Desse modo, surgem algumas iniciativas positivas como a ampliação de laboratórios e

de bibliotecas, investimento na qualificação de professores, entre outros. (FERREIRA, C. R. 2001, p. 21).

A partir daqui, serão descritas e analisadas as estratégias adotadas pelas IES – assumidamente ou não – como resposta às exigências das políticas de avaliação desencadeadas pelo ENC.

a) Estratégias a partir dos Impactos nos cursos

Nos cinco trabalhos que focam as estratégias do eixo temático Impacto nos cursos, entre outras iniciativas, veem-se como ponto comum medidas voltadas à atuação do corpo docente, seja quanto à sua qualificação – contratação e demissão de professores em função da titulação, qualificação por meio do financiamento parcial ou total do mestrado ou doutorado –, seja quanto à sua atuação em sala de aula, repercutindo na renovação de conteúdos e metodologias, do ensino à avaliação.

Analisando os cursos de Direito e Administração, Silva (2001) apontou modificações empreendidas pelas IES do Distrito Federal, em virtude do Provão, elencadas em quatro dimensões, a saber:

- a) organização didático-pedagógica: “desde a reformulação da grade curricular, estágio de alunos, mudança de carga horária, até a simples adequação das provas dos alunos ao modelo proposto pelo ENC” (SILVA, 2001, p. 114);
- b) estrutura física: o item “instalações” é um dos critérios adotados pela Avaliação das Condições de Oferta, assim, a influência do Provão na infraestrutura pode ser considerada indireta;
- c) corpo docente: valorização da titulação; aumento da carga horária; bolsas para a pós-graduação; demissões; “as mudanças no corpo docente, desde o primeiro Provão, são inegáveis” (SILVA, 2001, p. 123);
- d) corpo discente: aulas de reforço, plantões de dúvidas, seleção de alunos para o Exame; na outra ponta, “chantagens” (aspas da

autora da dissertação analisada), como ameaças de boicote e a devolução da mensalidade condicionada à nota obtida.

A pesquisa de Ferreira, C. R. (2002) teve como foco uma reflexão sobre a influência do ENC na reconfiguração do projeto pedagógico do curso de Pedagogia em uma IES de Blumenau, SC. A mestranda entrevistou professores e gestores, concluindo que “os professores mudaram sua metodologia após o curso de Pedagogia entrar na lista de avaliação do MEC” (FERREIRA, C. R. 2002, p. 76), constatação reforçada, também, nas respostas dos alunos a um questionário, que revelaram um impacto sobre o currículo do curso, com conteúdos e competências identificados nas exigências do ENC: “51 alunos perceberam que a maior parte dos conteúdos trabalhados pelos professores faz parte dos questionamentos contidos no ENC, 78 consideram que 50% dos conteúdos foram trabalhados” (IDEM, p. 79).

Nas quatro instituições pesquisadas por Benedetti (2003), detectaram-se estratégias para atender às novas instâncias da avaliação. Assim como fez com o item impactos, a autora classificou em categorias as estratégias:

- a) “o Provão como um fim em si mesmo”: cursinhos preparatórios; adequação dos programas e conteúdos às tendências do ENC, incluindo temas como globalização e ética; realização de simulados; maior atenção ao desenvolvimento da língua portuguesa – redação, leitura e interpretação de texto –; revisão de projetos pedagógicos; mudanças na metodologia; extensão de carga horária destinada à preparação ao Provão; instituição da chamada “prova operatória”, buscando preparar o aluno para pensar e interpretar; reestruturação de cursos, com base na análise do desempenho dos alunos nas provas realizadas.
- b) “títulos”: contratação e demissão em função do título; incentivo à qualificação, incluindo aumento salarial com a conclusão da pós-graduação, bolsas de estudos e ajuda de custos; adequação do perfil do professor à disciplina.
- c) “a relação com os alunos”: a “frequência passou a ser controlada” (BENEDETTI, 2003, p. 116).

Nesse trabalho, foi registrado um tópico distinto da produção analisada até o momento. Segundo a pesquisa, o vestibular tornou-se um elemento de coleta de dados sobre o estágio de desenvolvimento dos alunos, procurando adequar os programas, com vistas a suprir as deficiências ao longo do curso.

Nas FISA, Basso (2004) apurou como medidas institucionais, no sentido de melhorar os resultados do curso de Pedagogia no ENC: palestras com profissionais de renome, minicursos e cursos de extensão, aulas aos sábados para revisão de conteúdos, melhoria na didática e conscientização dos alunos sobre a frequência às aulas, além de uma exigência da assiduidade, também, de professores. Na estrutura física, foram feitas melhorias no laboratório de informática e foi criado o laboratório de Prática de Ensino.

Alocado na linha de pesquisa Estratégia de Ensino em Contabilidade, o estudo de Vanzo (2006) identificou e analisou, em uma instituição paulista classificada com o conceito “E” na avaliação externa, a adoção da abordagem por competências (PERRENOUD, 1999) por todo o seu corpo docente no processo ensino-aprendizagem, como estratégia para elevar a qualidade de seu ensino.

b) Estratégias a partir dos impactos institucionais

No eixo dedicado às estratégias relativas aos impactos institucionais, pode-se denotar um certo entusiasmo de alguns pesquisadores, já que se preocuparam em criar denominações como “modernização emergente” (LUCAS, 2003) e “arrumação da casa” (STUDER, 2008), para classificar as medidas adotadas pelas IES de suas pesquisas.

Nesse particular, difere-se a pesquisa de Lima (2002), que promove ênfase na substituição do PAIUNEMAT, programa de avaliação interna da Universidade Estadual do Mato Grosso, pelo ENC, buscando captar a postura dos docentes nesse processo. Portanto, a autora não se fixa, propriamente, em ações desencadeadas. Entretanto, ao relatar a obtenção de um “A” pelo curso de Direito, em 1998, escreve que uma das estratégias da universidade foi usar o resultado para divulgação em folder. Em compensação, no ano seguinte, essa

nota caiu para “C”, e o curso de Matemática recebeu um “E”. A réplica se deu via cursinhos preparatórios para o exame do MEC, em detrimento da continuidade da avaliação institucional.

Já em Caruaru, PE, nas IES analisadas por Lucas (2003), as “respostas” à política de avaliação foram em tal proporção e tão diversificadas, que se desenvolveram em quatro subtemas:

- a) A Pesquisa Ascendente: foram criados grupos de pesquisa e houve investimento em publicações, tanto no lançamento quanto na reativação de títulos, além da contratação de professores mestres e doutores especificamente para orientação dessa atividade;
- b) O Professor Aprendente: visando à qualificação do quadro docente, foram oferecidos incentivos, como ajuda de custo, gratificações e liberação sem suspensão de vencimentos para os professores interessados nos cursos de Mestrado e Doutorado, dois deles, ressaltando-se, estudando fora do país. Houve, ainda, uma revalorização local da docência, com um reajuste de até 400% no valor da hora/ aula (LUCAS, 2003, p. 93), atrelado a uma maior exigência quanto à pontualidade e assiduidade;
- c) O Aluno Cliente: a fim de modernizar e agilizar os processos de atendimento aos alunos, houve a informatização dos serviços a criação do Manual do Aluno, visando ao conforto, foram adquiridos aparelhos de ar-condicionado;
- d) A Modernização Emergente: no tocante à melhoria da estrutura, após um intervalo de 38 anos sem modificações importantes, deu-se a criação e renovação de laboratórios de informática, mas, sobretudo, no curso de odontologia, realocação de espaço, informatização e atualização de acervos nas bibliotecas, renovação do mobiliário e aquisição de computadores e equipamentos multimídia para uso de professores e alunos, além da redução de alunos – de até 150 para 60 – por turmas em sala de aula.

No que tange à preparação propriamente dita dos alunos para o Provão, nem todas as IES assumiram as atividades, adotando a postura do é “proibido falar, porém necessário fazer” (IDEM, p. 121) e outras instituíram coordenações específicas para tratar do assunto, promoveram seminários, palestras, “bizurões” (aulas preparatórias) e imprimiram camisetas para a equipe de apoio aos alunos nos dias de exame. Porém, no “enfrentamento” da melhoria de desempenho no Provão, todas as instituições observadas por Lucas (2002) empreenderam estratégias, inclusive um seminário interinstitucional, reunindo as IES locais na proposição de respostas à política de avaliação do MEC.

Fundamentando-se na conceituação de disputa e campo de poder de Bourdieu, Studer (2008) empregou o conceito de estratégias de formação e fortalecimento do capital científico (autoridade acadêmica), para descrever as iniciativas frente ao ENC, as quais dividiu nas seguintes etapas:

- a) “arrumação da casa”: revisão de projetos pedagógicos, ementas, bibliografia e planos de ensino;
- b) “preparação dos alunos” para o exame: melhoria na relação funcionário-aluno, oferecimento de cursos para a formação pedagógica dos docentes, indicação de professor-tutor para acompanhar o desenvolvimento de turmas específicas, uso de apostilas, simulados, avaliação integrada e extensão da carga horária;
- c) “visita da comissão de especialistas”: ajustamento da estrutura para a avaliação *in loco* realizada pelo MEC, incluindo a reformulação de laboratórios, a ampliação de espaço físico, renovação do quadro funcional e do acervo da biblioteca e melhorias nas salas de aula.

c) Estratégias a partir dos impactos na configuração regional do ensino superior

No contexto da expansão das instituições privadas de educação superior em Goiânia, GO, a reconfiguração empreendida pela Faculdade Anhanguera, diante dos impactos gerados pelo ENC, foi o tema central trabalhado por Maria Antonia Gomes (2002) e Suely Ferreira (2002) em suas dissertações de mestrado.

Segundo Gomes (2002), uma reformulação, que teve início na gestão da IES, levou a investimentos na estrutura tecnológica e física, com ampliação da biblioteca e atualização de acervo, aquisição de novos laboratórios, contratação de corpo docente titulado em regime de trabalho integral e parcial, renovação de projetos pedagógicos e grades curriculares, com a criação de cursos mais flexíveis, até a implantação do Programa de Avaliação Institucional da Faculdade Anhanguera (PAIFA) e criação do Centro de Apoio à Pesquisa e Extensão (Capex). Um amplo processo, que contou, inclusive, com a contratação de uma consultoria externa.

Com a disputa de mercado potencializada pela avaliação governamental, Suely Ferreira (2002) relata as mesmas medidas já descritas por Maria Antonia Gomes (2002), na Faculdade Anhanguera, acrescentando a implantação de um plano de carreira para o corpo docente e a criação de um programa próprio de pós-graduação e cursos sequenciais, apontados como “um novo filão” (p. 145) na disputa de mercado. A justificativa para a nova modalidade foi a trajetória do curso de Administração no ENC – D, C e C, em 1999, 2001 e 2002, respectivamente, ficando a IES impossibilitada, pela legislação, de pleitear novos cursos de graduação na área. Os cursos sequenciais poderiam ser ministrados mediante convênios com empresas, concedendo descontos por número de funcionários matriculados. Esse alinhamento produziu, ainda, a implantação de iniciativas como o Núcleo de pesquisa (Nupeca), do Núcleo de Extensão (Neadm), do Núcleo de Empreendedorismo, atuando por meio da

Empresa Júnior e da Incubadora de Empresa Tecnológica e, ainda, do Núcleo de Práticas Empresariais, com atividades referentes ao estágio supervisionado. (FERREIRA, S. 2002, pp. 127-149)

d) Estratégias a partir dos impactos na gestão

Como indica a classificação dada pelo título, as estratégias a seguir voltam-se a atividades associadas à gestão e, portanto, conduzidas, supervisionadas ou relatadas a partir da visão de agentes ligados a essa instância nas instituições.

Analisando 1.661 ações documentadas pela gestão entre 1998 e 2002, Santos (2003) classificou apenas 206 (12%) como “ações relacionadas” à avaliação interna ou externa. Dessas 206 ações, entretanto, cerca de 85 (42%) referiam-se ao “Provão”. Entre esses registros, a autora menciona:

reuniões com professores para tratar dos resultados e medidas a serem adotadas no período que antecede às provas do ENC; pedidos de material, justificados pela proximidade da visita de avaliadores; atividades pedagógicas para prepararem os alunos para o Provão; mudanças no corpo docente [...] sugerindo que a divulgação dos resultados e a preparação para a avaliação marcam as relações entre avaliações e a ação gestora.” (SANTOS, 2003, pp. 56-57).

Quanto às estratégias averiguadas por Aragão (2008), assim como sua pesquisa, foram categorizadas segundo a natureza jurídica das IES participantes:

- a) Universidade confessional (UC): desde 1996, há um incentivo à qualificação docente, com financiamento de mestrado e liberação de horas remuneradas. Quanto à dedicação, a partir de 2000, passou-se a exigir uma carga mínima aos professores, de 10 horas

- semanais. Embora não assumida como preparação para o Provão, desde 2001, foi implantada a Prova integrada, que reúne todas as disciplinas do curso, com a função do controle de aprendizagem;
- b) Centro universitário (CUC): foram realizadas palestras de conscientização em relação à participação no ENC, reflexões entre o corpo docente sobre os resultados e análise das questões do exame, revisões e a introdução da prova integrada. Com a implantação de um Programa de Iniciação Científica que oferece bolsas aos alunos participantes, a avaliação do MEC “constatou a existência de práticas regulares de investigação científica, com a plena participação do corpo docente e discente” (ARAGÃO, 2008, p. 129);
- c) Faculdade privada (FP): por ser novo, criado em 1995, o curso mantido pela FP já incorpora, praticamente desde sua abertura, características que atendem às exigências da avaliação do governo, como biblioteca atualizada, laboratórios de informática e a manutenção de uma empresa júnior, além de apresentar artigos científicos de alunos e professores, em evento da região. Quanto à preparação para a avaliação em larga escala, a IES aplica simulados e atua na conscientização dos alunos, “para que eles realmente empenhem-se no momento da avaliação” (IDEM, p. 136);
- d) Universidade pública (UP): conforme já esclarecido, não teve estratégias apontadas, porém, exclusivamente a título de comparação com a realidade da maioria das instituições privadas, registre-se, conforme a pesquisa, que todos os seus docentes são doutores, com produção científica relevante, sendo que a maioria tem dedicação integral. Em compensação, o curso funciona em uma antiga fazenda colonial a ser preservada arquitetonicamente, o que dificulta a renovação de recursos tecnológicos e, além disso, não existe no campus (2008) uma biblioteca setorial de Administração, ficando os empréstimos dependentes da biblioteca central, em São Paulo. Enquanto os outros três gestores são mestres e estão há 9 (UC), 4 (CUC) e 2 anos (FP) à frente de seus

cursos, o gestor do curso na UP tem o título de doutor e está há 13 anos na função.

Esta autora conclui que a qualificação do corpo docente decorre única e exclusivamente da estabilidade garantida pela Constituição ao servidor, enquanto que a melhoria das instalações, por não serem reguladas pelo MEC, não acompanham a “qualidade” de seus professores.

e) Estratégias a partir dos impactos na percepção acerca da avaliação institucional no ensino superior

Segundo Mello (2004), as “estratégias diferenciam-se entre os que buscam táticas de curto prazo para “apagar o fogo” e os que, a partir de uma conduta mais global, articulam táticas que configuram estratégia mais de longo prazo” (MELLO, 2004, p. 172). A autora listou e classificou as seguintes estratégias:

- a) cursinhos internos preparatórios para o Provão: palestras, seminários, simulados e revisões, como as IES Mackenzie (2004, p. 179-180) e Unifecap (IDEM, pp. 174-178);
- b) seleção dos melhores alunos para fazer o exame: com denúncias apuradas *in loco* pelo governo (IDEM, p. 180);
- c) prêmios oferecidos e cobrados (IDEM, p. 181) (churrascos, chopadas, carros, motos, viagens), como a citada Uniban (IDEM, p. 182);
- d) aluguel temporário de bibliotecas e professores: livros chegando, de caminhão, exclusivamente para a visita das comissões de avaliação e contratação *proforma* de professores, para cumprir as exigências da Avaliação das Condições de Oferta (IDEM, pp. 183-185);

- e) o fim do vestibular: para manterem-se competitivas, independentemente dos resultados do ENC, algumas instituições passaram a exigir, ao ingressante, apenas uma redação agendada com até duas horas de antecedência – Universidade São Judas, Centro Universitário FIEO (UNIFIEO) –, um teste ou redação sob agendamento – Universidade São Marcos, Universidade Anhembí Morumbi –, teste e redação – Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN), Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL) (2004, p. 187);
- f) propaganda: divulgação de conceitos “A” – Faculdades Tancredo Neves, São Paulo (SP), UFSC, UNIFECAP – e até de conceitos “C” (quando considerados os mais altos da região) – Faculdade Magister, Faculdade Anglo-Latino – e investimentos maciços em comunicação, como a UNIP (R\$ 30 milhões, em 2003) (IDEM, pp. 188-192);
- g) Preços baixos, pagamento facilitado, convênios, leilões de vagas etc. – Universidade Estácio de Sá e UniverCidade (RJ) (IDEM, p. 193).

f) Estratégias a partir dos impactos no sistema do ensino superior

Santos (2001) chamou de “reações” as estratégias adotadas – ou não – para a melhoria de desempenho dos cursos pesquisados no ENC. Seguindo a categorização utilizada nos impactos, o autor apontou que: as “bem classificadas não se sentiram na obrigação de melhorar [...] outras, ao contrário, pela má classificação [...] frustração ou insatisfação, reagiram mais fortemente com os meios que julgaram mais adequados” (SANTOS, 2001, p. 68).

- a) Cursos AA: os cursos altamente – e continuamente – conceituados “não têm nada a melhorar”;
- b) Cursos BCC: para os “rebaixados”, os resultados foram justificados pela falta ou ineficácia de medidas;

- c) Cursos CCB; BAA; DDC: a reação de quem subiu incluiu a atualização curricular, com ajustes dos programas para “atender ao Provão”, a alteração dos procedimentos didáticos (adoção da metodologia do estudo de caso); contratação de professores e até a participação na comissão de especialistas do MEC, nas visitas de avaliação, a fim de acompanhar “tudo o que ocorresse no Brasil sobre o tema” (IDEM, 70-71).

Diante dos impactos e estratégias elencados pelos próprios pesquisadores, que posicionamento poderia ser para eles definido, em termos valorativos? Ou seja, eles chegam a tomar uma posição positiva ou negativa, ou se mostram neutrais ou indiferentes?

3.5 Considerações acerca dos impactos e estratégias

No documento *SINAES: da concepção à regulamentação* (BRASIL, 2004a), verifica-se a vinculação virtuosa do SINAES com a avaliação emancipatória, enquanto ao ENC, é atribuído o caráter regulatório, com sua vinculação à avaliação de cunho classificatório.

[...] cabe enfatizar as diferenças destas duas concepções e práticas de avaliação na Educação Superior: uma [PAIUB] comprometida com a transformação acadêmica, em uma perspectiva formativa/ emancipatória; a outra [ENC] mais vinculada ao controle de resultados e do valor de mercado, com visão regulatória. (BRASIL, 2004a, p. 21)

Nesse documento, fica explícita a prevalência de uma abordagem crítica em relação à política educacional de FHC, defendendo o SINAES e desqualificando o ENC, ratificando o não alinhamento dos *rankings* à tradição educacional brasileira, na medida em que preconiza um sistema de avaliação:

[...] 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, 2004a, p. 113).

Essa tensão expressa na publicação supracitada foi igualmente registrada por Mello (2004) em sua dissertação de mestrado:

[...] a divergência entre os agentes, i.e., entre os defensores do PAIUB e os do Provão, e que se manifestou na mudança de uma política de governo, ao contrário de ser exceção, é bastante comum em trocas de governo no Brasil tanto que, posteriormente, com relação à própria política de avaliação da educação superior, com a entrada do governo Luiz Inácio Lula da Silva o inverso aconteceu novamente. Neste momento, os princípios do PAIUB parecem estar mais próximos da visão do novo governo e do Ministério da Educação, ao passo que Provão e o sistema de avaliação do governo FHC estão sendo fortemente questionados, para o desagrado dos membros do governo anterior [...] e outra proposta de avaliação foi formulada. (MELLO, 2004, p. 110).

Ao longo de entrevistas concedidas por diferentes agentes do processo de concepção, operacionalização e consecutivas transições das políticas públicas, no âmbito da educação superior, Mello (2004) captou uma postura de oposição, negação e resistência ao ENC, como mostra o trecho a seguir, retirado de uma entrevista com Dilvo Ristoff sobre a elaboração do Exame Nacional de Cursos:

o pessoal da equipe do PAIUB nunca foi chamado. (...) não fomos chamados, nós fomos literalmente marginalizados. Ninguém. Tanto que eles reeditaram o PAIUB, alguns anos mais tarde, em 1998, com uma portaria, e depois em 2000. Pode-se verificar que não tem uma pessoa da comissão anterior indicada. Nenhuma. (MELLO, 2004, p. 111)

Do lado oposto, Mello (2004) apresenta uma declaração do ex-Coordenador da Implantação do Provão, Jocimar Archangelo, sobre a posse da equipe de Luiz Inácio Lula da Silva, na fase de transição de governos:

o grupo que assumiu é ideologicamente comprometido com aquelas críticas todas que eram feitas [ao Provão]. (...) Então veja, na verdade, não houve uma discussão séria de prós e contras, de possibilidades, sem este viés ideológico, sem estes empecilhos

ideológicos que bloqueiam a comunicação. Fica cada um defendendo o seu ponto de vista e criticando o do outro. (entrevista concedida à autora em 2003). (MELLO, 2004, p. 111).

Esse estado de guerra em torno do ENC, se refletiu no campo da produção científica. Conforme se fez verificar nas 14 teses e dissertações analisadas neste terceiro capítulo, concernentes ao eixo temático *Impactos sobre IES*, seus autores se basearam em um referencial teórico carregado na crítica ao instrumento em si, ao contexto de sua implantação e, sobretudo, ao ranqueamento e divulgação dos resultados junto à sociedade civil. Em que pese, no entanto, essa condição primordialmente contrária à instauração dessa política de avaliação, os estudos de caso levaram à constatação de efeitos, dos quais derivaram seis sub-eixos, a saber: *Impactos institucionais*, *Impactos nos cursos*, *Impactos na gestão*, *Impactos na configuração regional do ensino superior*, *Impactos acerca da avaliação institucional no ensino superior* e *Impactos no sistema do ensino superior*.

Conforme registrado pelos autores das teses e dissertações, verificaram-se impactos da avaliação externa nas seguintes áreas da educação superior: organização didático-pedagógica, estrutura física, produção científica, corpo docente, corpo discente, gestão acadêmica e relações com o mercado consumidor, como demonstra o quadro 18, a seguir.

Quadro 21 – Áreas impactadas pelo ENC e estratégias adotadas pelas IES, numa perspectiva valorativa na visão do autor.

ÁREAS IMPACTADAS	ESTRATÉGIAS	Valoração Positiva	Valoração Negativa
Organização didático-pedagógica	• Ajustes e efetividade do projeto pedagógico: ementas e planos de ensino;	+	
	• Revisão de carga horária das disciplinas;	+	
	• Implantação ou acompanhamento mais estreito de	+	

	atividades de estágio;		
	• Reuniões com professores: reflexões sobre os resultados e análise das questões do exame;	+	
	• Reformulação de currículos e conteúdos;	+	-
	• Adequação de instrumentos de avaliação ao "formato Provão";	+	-
	• Revisão da metodologia de ensino e avaliação: adoção de apostilas e de estudos de caso; provas integradas;	+	-
	• Adoção da abordagem por competências de Perrenoud.	+	-
Estrutura física	• Bibliotecas: atualização e informatização de acervos, realocação de espaço, qualificação de pessoal;	+	
	• Laboratórios: instalação e reforma – informática (geral), práticas de ensino (Pedagogia); odontologia;	+	
	• Salas de aula: aquisição de equipamentos multimídia; instalação de aparelhos de ar-condicionado; renovação de mobiliário; redução de alunos por turma;	+	
	• Aluguel de bibliotecas, somente para o período sujeito à avaliação pelas comissões do MEC;		-
Produção científica	• Criação de grupos e núcleos de pesquisa e iniciação científica;	+	
	• Investimento em publicações;	+	
	• Contratação de professores mestres e doutores para orientação específica.	+	
Corpo docente	• Qualificação: bolsas de estudo, ajuda de custo, liberação de horas remuneradas e gratificações para a pós-graduação; criação de programa próprio de pós-graduação; cursos de capacitação pedagógica;	+	
	• Implantação de planos de carreira;	+	
	• Carga horária: ampliação; estabelecimento de carga mínima; adoção de carga integral e parcial;	+	
	• Aumento de salário de até 400%;	+	
	• Exigência do cumprimento de conteúdos e horários;	+	
	• Renovação de corpo docente: demissões e contratações com base na titulação;	+	-
	• Aluguel de professores titulados, durante os períodos de avaliação pelo MEC.		-
Corpo discente	• Apoio logístico nos dias de exame: alimentação;	+	
	• Controle mais rígido da frequência;	+	
	• Uso do vestibular para coleta de dados sobre o desenvolvimento do ingressante, visando à adequação de programas para o suprimento de deficiências ao longo do curso;	+	

	<ul style="list-style-type: none"> • Conscientização sobre a importância do ENC para o aluno e a instituição; 	+	
	<ul style="list-style-type: none"> • Modernização e agilização dos processos de atendimento aos alunos: registro e informação de notas; matrícula etc. 	+	
	<ul style="list-style-type: none"> • Criação do Manual do Aluno; 	+	
	<ul style="list-style-type: none"> • Melhoria no atendimento dos funcionários aos alunos; 	+	
	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento de turmas: instituição do professor-tutor; 	+	
	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação dos alunos para o ENC: aulas de reforço, cursinhos, simulados, plantões de dúvidas, palestras com profissionais de renome, minicursos e cursos de extensão; aulas aos sábados, seminários; apostilas; 	+	-
	<ul style="list-style-type: none"> • Negociações com alunos para reduzir ameaças de boicote: devolução da mensalidade condicionada à nota obtida; 	+	-
	<ul style="list-style-type: none"> • Premiações: churrascos, chopadas, carros, motos, viagens; 	+	-
	<ul style="list-style-type: none"> • Seleção de alunos para o Exame como subterfúgio para alterar e maquiar os resultados. 		-
Gestão acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> • Seminários interinstitucionais: reunindo IES em torno de propostas para a adequação às novas políticas de avaliação; 	+	
	<ul style="list-style-type: none"> • Aproveitamento do conhecimento dos docentes participantes nas comissões de especialistas do MEC: visando ao acompanhamento do desenrolar do tema pelo país. 	+	
	<ul style="list-style-type: none"> • Implantação de programas próprios de avaliação institucional; 	+	
	<ul style="list-style-type: none"> • Implantação de núcleos voltados a atividades de extensão, empreendedorismo, empresa júnior, incubadora de empresa e práticas empresariais e jurídicas; 	+	
	<ul style="list-style-type: none"> • Aquisição de materiais diversos; 	+	
	<ul style="list-style-type: none"> • Contratação de consultoria externa. 	+	-
Relações com o mercado consumidor	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de comunicação mercadológica para potencializar ou recuperar imagem: divulgação de resultados positivos (de "A" a "C", conforme a média da região); 	+	-
	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de estratégias de captação de alunos a partir do baixo desempenho: redução de preços, concessão de descontos e facilidade de pagamento, fim do vestibular, convênios, leilões de vagas, diversificação dos cursos ofertados no mercado. 	+	-

Reagindo aos impactos gerados pelo ENC, no interesse de reverter os resultados negativos, que poderiam levar à não obtenção de autorização ou credenciamento de cursos, ou no sentido de potencializar o bom desempenho no ENC, convertendo-o em vantagem competitiva, as instituições lançaram mão de estratégias diversas, que na somatória, conforme pode ser observado no Quadro 18, apresentaram um saldo muito positivo, em termos de organização didático-pedagógica, estrutura física e outras áreas fundamentais para ofertar serviços educacionais com um mínimo de qualidade.

Assim como foi possível distribuir os impactos por diferentes áreas educacionais, no quadro 18, classificaram-se as estratégias adotadas pelas IES, como positivas ou como negativas, caindo no inevitável calcanhar de Aquiles dos processos que envolvem juízo de valor. Para realizar essa classificação, optou-se por considerar positivas as estratégias que contribuem para uma imediata e pragmática busca pela melhoria do desempenho institucional no ENC, sem subterfúgios que levassem à maquiagem dos resultados, nem a adoção de práticas transgressoras da Lei e que ferissem princípios éticos.

Julgar e se posicionar a partir de um determinado juízo de valor dificilmente envolve consenso no âmbito acadêmico-intelectual, e o quadro realizado não está imune a isso, sendo vários os exemplos que podem ser citados.

No campo da organização didático-pedagógica, a adequação dos instrumentos de avaliação ao “formato Provão”, pode ser vista como um elemento negativo, uma vez que representaria limitações ao trabalho e à autonomia docentes, bem como ações voltadas para o estímulo ao mero treinamento de alunos. Entretanto, também apresenta uma série de positivities, por exemplo, seu caráter instrumental para a familiarização dos estudantes ao padrão de

provas adotado pelo governo, constituindo-se, da mesma forma em um modo de preparar os alunos para o tipo de prova adotado em concursos públicos. Além disso, por serem as questões voltadas para a avaliação de habilidades e competências, não procederiam as críticas referentes ao fato do estímulo à mera memorização de conteúdos, permitindo ao aluno raciocinar sobre a aplicação do conteúdo assimilado, sem, necessariamente, ficar preso ao esquema da chamada “decoreba”.

Práticas como o alinhamento de currículos e conteúdos, assim como dos projetos pedagógicos com a abordagem por competências de Perrenoud podem ser consideradas negativas, uma vez que legitimam uma educação voltada às demandas do sistema produtivo, dentro de um contexto de políticas consideradas como disseminadoras da ideologia neoliberal. Entretanto, seus aspectos positivos podem ser ressaltados na medida em que refletem o alinhamento das políticas educacionais às tendências globais que se encontram em importantes documentos norteadores das políticas educacionais, como o relatório Delors – Os quatro pilares da educação (DELORS, 2003), possibilitando o desenvolvimento de atitudes cidadãs fundamentais para o fomento à cidadania em tempos de globalização.

Na área referente ao corpo docente, a renovação dos quadros das IES por meio de demissão de professores com larga experiência em sala de aula e na atividade profissional, porém, sem a titulação requerida pelas novas políticas, pode ser vista de uma forma negativa desde o ponto de vista humanitário e da sensibilidade, diante de processos de demissão que envolvem a eliminação de fontes de renda dos trabalhadores. Entretanto, deve-se ressaltar que é esta, sem dúvida, uma questão que envolve aspectos positivos e negativos, dependendo da realidade de cada instituição. Na contrapartida das demissões, houve muitos casos de instituições que desenvolveram planos de capacitação e aprimoramento

do corpo docente, concedendo bolsas e financiamentos para que seus professores pudessem obter a titulação exigida pelo governo.

Existem práticas, que pelos estudos analisados foram pontuais, cuja valoração negativa se torna consensual, como o aluguel de professores titulados e de bibliotecas, nas áreas de corpo docente e de estrutura física, uma medida absolutamente condenável tanto do ponto de vista ético, quanto legal, uma vez que foram estratégias direcionadas a ludibriar as comissões do ministério da Educação.

Os estudos analisados apontam que os estudantes, isto é, o corpo discente, cujo desempenho no Provão refletiria diretamente na avaliação das instituições, tornou-se o centro das atenções na definição de estratégias. Assim, houve casos em que sua preparação envolveu a aplicação de simulados e o uso de apostilas, por exemplo, que para alguns autores pode ser considerado mero treinamento, que não pode ser confundido com educação. Para outros, no entanto, as apostilas com conteúdos e exercícios, empregadas como apoio extraclasse, podem representar um ganho de tempo para o professor, aproveitado em sala de aula com outros dispositivos de aprendizagem, como discussões de estudos de caso, por exemplo.

Outras medidas avivam a polêmica, como as premiações envolvendo desde churrascos para as turmas participantes até automóveis para os alunos com notas mais altas no ENC. Embora por muitos esse artifício seja considerado um despautério, uma vez que se perde o foco do processo educativo, para outros, nada mais justo que recompensar o bom desempenho dos alunos, como um incentivo ao enfrentamento de desafios.

No entanto, em algumas situações, chegam-se às raias da má-fé, com a seleção dos alunos mais bem preparados para o Exame e as negociações para

superar verdadeiras chantagens, por parte dos alunos, envolvendo ameaças de boicote. Para combater essa impostura, constatou-se mais nitidamente o clamor, sobretudo dos gestores, para que a nota do ENC seja registrada no diploma do aluno, aí sim, responsabilizando-o efetivamente por seu desempenho.

No âmbito das relações com o mercado institucional, ressuscita-se a celeuma. Não se pode negar que uma instituição de ensino privada é uma organização, que necessita ser gerida, em termos de recursos. Assim, aquelas IES que se mantêm com um conceito regular na avaliação externa, preservando seu credenciamento com uma estrutura e um corpo docente minimamente adequados às exigências governamentais, mas sem chegar a se destacar, recorrem a estratégias relacionadas à formação de preço e adequação de cursos, a fim de captar alunos para o preenchimento de vagas. Não se pode considerar este um aspecto definitivamente negativo, pois os alunos dispõem, conforme dito, das condições mínimas para sua formação. Ao mesmo tempo, em relação àquelas IES que obtiverem um bom conceito no ENC, pode-se considerar legítimo e positivo o direito de tornar pública a sua idoneidade e o seu mérito acadêmico, divulgando o fato aos quatro ventos, seja por meio de campanhas na internet, em *outdoors*, emissoras de rádio e televisão, cinema, revistas ou material promocional dos mais diversos tipos. Em contra partida, as críticas a esse modelo de administração são várias, recaindo, principalmente, na prédica de que a educação é um direito social e não pode ser negociada como uma mercadoria.

De um total de 42 estratégias listadas no quadro de análise, 28 (66%) podem-se considerar positivas; outras onze são passíveis de uma interpretação que pode ser positiva ou negativa (27%), as quais se reportam às concepções de educação e de sociedade historicamente construídas no Brasil e no mundo, e apenas três (7%) podem ser classificadas como nocivas, diante de sua orientação contrária à ética ou mesmo à legalidade, constituindo-se em situações singulares,

dentro de um processo apurado pelos autores das teses e dissertações analisadas, num período de 12 anos de pesquisas. Ou seja, pode-se afirmar que o ENC, ao aliar ranqueamento e transparência de informações, tornou-se um elemento indutor da melhoria da qualidade de rápida ação, num dinâmico contexto de mercado ou quase mercado educacional. A riqueza e o mérito dessa combinação radicam-se no fato de ser adequada a uma conjuntura em que o fluxo de atividades e a movimentação dos atores são acelerados, contínuos e permanentes.

Finalizando, pode-se afirmar que o quadro apresentado, cuja construção fundamentou-se nas teses e dissertações analisadas, alinha-se na mesma direção dos dados apresentados por Maia Filho et al. (1998), já citados no capítulo 1 deste estudo, na página 49, que sinalizam uma evolução positiva da qualidade do ensino superior brasileiro após a inserção do ENC, a partir da mobilização das IES, pressionadas pelos alunos e pela sociedade, para a melhoria das condições de oferta dos cursos. Ou seja, o artigo citado, muitas vezes desqualificado e considerado autopropaganda, por serem seus autores membros da equipe dirigente e gestora do ENC, tem sua tese demonstrada nos impactos e estratégias aqui descritos.

3.6 Percepções dos autores das teses e dissertações sobre o ENC

O propósito, a partir de uma revisão da fundamentação teórica presente nas dissertações e teses analisadas, é apontar os referenciais que nortearam os mestrandos e doutorandos em sua jornada até a titulação, outorgando um legado às gerações futuras de pesquisadores. Entende-se por fundamentação teórica, para fins dessa reflexão, formas de compreender a

realidade educacional a partir da consagração de ideias, teorias e teses interpretativas desenvolvidas por diversos autores, dentro de determinado campo do conhecimento.

A análise realizada partiu da premissa de que os autores das teses e dissertações, bem como as linhas de raciocínio adotadas em seus trabalhos, baseiam-se e percorrem diferentes – e no mais das vezes, divergentes – abordagens teóricas, gerando múltiplas interpretações acerca da política de avaliação do governo. Ora com ênfase na economia, ora na política (FERREIRA, S. 2002; GOMES, 2002), nas relações sociais ou institucionais (MELLO, 2004; STUDER, 2008), nas questões organizacionais (SANTOS, 2003; ARAGÃO, 2008) ou, ainda, em outra dimensão concernente às dinâmicas da existência humana, como a psicologia (BENEDETTI, 2003; LIMA 2002), os mestrandos e doutorandos construíram vieses conceituais acerca de fatos e fenômenos educacionais, numa produção caracterizada, como foi possível detectar ao longo da análise, por um confronto entre os chamados paradigma do consenso e paradigma do conflito, designação dada, por alguns autores (SANDER, 1984; GOMES, 2005), a duas correntes teóricas, sustentadas por diferentes concepções de homem e de sociedade.

Iniciando pela noção de consenso, conforme Sander (1984), esta é entendida como “adaptação, solidariedade, integração” (p. 17), portanto, se volta à ordem, ao equilíbrio e ao controle social, preocupando-se em atingir objetivos pleiteados segundo ideias partilhadas pelos diferentes grupos de uma sociedade ou organização.

Prezando a estabilidade social, com suas raízes no funcionalismo, os autores dessa linha, conforme Gomes (2005), tomam a educação como recurso para o desenvolvimento não só da sociedade, mas também do indivíduo, que

adquirindo conhecimento, têm condições de engajar-se numa ordem de valores sociais. Delineia-se, alinhada a essa vertente, a função técnica da educação, que de acordo com Schultz (1961), Becker (1980) e Denison (1962), aumenta a produtividade e favorece o avanço tecnológico de uma nação, pensamento que fundamentou o desenvolvimento da teoria do capital humano, nos anos 1960, associando, definitivamente, as políticas educacionais ao mundo do trabalho e ao âmbito da economia.

Nos anos 1960 e 1970, no entanto, as ciências sociais abrem espaço à antítese da sociologia do consenso, corporificada pela sociologia do conflito. Essa corrente se aporta, conforme SANDER (1984), na proposição de que a primeira não é capaz de explicar os fenômenos da contradição e da mudança, presentes em todas as fases da história e exercidos na formação e na atuação de grupos sociais, cuja trajetória se vê marcada pela instância do poder e da constante disputa em torno dele. Para os estudiosos justapostos ao paradigma do conflito, a dinâmica social não se explica como premissa ou resultado do equilíbrio, mas, ao contrário, pela tensão entre os interesses dos diferentes grupos sociais. É esse conflito entre forças antagônicas que é apontado e analisado como o motor das transformações e do conseqüente desenvolvimento da sociedade.

As linhas mestras do paradigma do conflito, conforme Sander (1984), têm lastro no marxismo ortodoxo, mas também no existencialismo e no anarquismo. O enfoque marxista é exposto por Gomes (2005) em três pontos sobre a organização social: a) os fatos econômicos são os determinantes fundamentais da estrutura social e da mudança, tendo por base os modos de produção, que condicionam as relações sociais e a superestrutura; b) a história é a história das lutas de classes, num movimento dialético de constante oposição; c) a cultura das sociedades de classe é caracterizada pela ideologia, que também se submete aos modos de produção, a fim de legitimar o poder dominante.

Assim, brevemente caracterizados os paradigmas do consenso e do conflito, infere-se, da leitura das teses e dissertações, que o conhecimento científico – e empírico – produzido acerca do ENC, pode ser enquadrado, sem medo de se errar, entre esses dois paradigmas.

Essa condição fica evidente pela contenda político-ideológica que a temática suscita, como bem apontado por Aragão, em sua tese de doutorado, acerca da institucionalização de processos de avaliação, a qual assume duas posições (ou oposições):

Há os que a consideram como um ajustamento às políticas neoliberais e alinhamento às diretrizes dos organismos internacionais. Há os que a apoiam, alegando que nunca o ensino superior brasileiro passou por tamanhas transformações como, por exemplo, a melhoria na titulação do corpo docente, o enriquecimento das bibliotecas, o aparelhamento dos laboratórios, a atualização dos currículos, tudo isso visando ao ajustamento aos padrões de qualidade estabelecidos pelas políticas de avaliação. (ARAGÃO, 2008, p. 12)

A análise realizada permitiu constatar que, embora não se configure de forma ostensiva, há um predomínio de teses e dissertações (58%), que estudam os impactos e estratégias a partir de uma perspectiva do conflito (SANTOS, W. 2001; SILVA, 2001; FERREIRA, S. 2002; GOMES, 2002; LIMA, 2002; BENEDETTI, 2003; BASSO, 2004; STUDER, 2008). Isso quer dizer que não reconhecem a validade do ENC como indutor de qualidade para a educação superior, uma vez que mostram resistência em associar a seus impactos, direta ou plenamente, as estratégias que por ventura tenham sido implantadas após a divulgação de seus resultados para a melhoria da educação. Apesar de constatar as transformações ocorridas de forma positiva no cenário educacional em decorrência do ENC, esses pesquisadores consideram esse instrumento e seus desdobramentos reflexos de políticas neoliberais e, portanto, não alinhadas à sua

concepção de educação, devendo ser banidas da administração pública, sobretudo da esfera educacional.

Aqui, é importante registrar que os autores das teses e dissertações identificadas por seu alinhamento ao paradigma do conflito estão todos vinculados a programas de pós-graduação em Educação. Na graduação, cinco deles cursaram Direito, Ciências Sociais, Psicologia, Economia e História, e os outros três se formaram em Pedagogia. Uma inferência a esse respeito aponta para o referencial teórico dos saberes da Educação que, no Brasil, tem profundas raízes, justamente, no paradigma do conflito.

Em contrapartida, no grupo de autores que representam o paradigma do consenso – FERREIRA, C. R. 2002; LUCAS, 2003; SANTOS, 2003; MELLO, 2004; VANZO, 2006; ARAGÃO, 2008 –, justamente os três últimos estão ligados às ciências da administração, seja pela formação em nível de graduação seja pelo programa de pós-graduação em que obtiveram sua titulação. Este é um dado que pode apontar uma perspectiva mais operacional em relação à educação e seu papel no contexto atual.

Em relação ao Exame Nacional de Cursos, os autores que se identificam com o paradigma do conflito remetem-no, numa dimensão superampliada, a uma política balizada pelos ditames econômicos da globalização, à qual rejeitam em sua forma de interferência estrangeira, seja por organismos ligados à educação e aos direitos humanos, como a UNESCO, seja pelo Banco Mundial ou pelo BID, diretamente ligados ao financiamento de políticas públicas.

Reproduzindo um pensamento de base econômica que reflete na formação do indivíduo, focando sua participação nas relações de produção, esses autores demonstram sua rejeição, classificando o ENC como um instrumento da

educação tecnicista, englobado numa macrotendência dos sistemas de avaliação, na era FHC.

Por sua vez, os autores com ênfase no paradigma do consenso apresentam os fatos, buscam entender como se concretizam nos processos e nas instituições, convertendo-os em motivação para a melhoria e aprimoramento dos sistemas, por intermédio da proposição de políticas públicas eficientes, vocacionando seu olhar científico para o aprimoramento dos instrumentos de avaliação em larga escala, fato que não impede a crítica, a identificação de fragilidades e a proposição de melhorias. Nesse sentido, destacam-se os trabalhos de Ferreira, C. R. (2002), Lucas (2003), Santos (2003), Vanzo (2006), Mello (2004) e Aragão (2008). Aliás, este último afirma:

As políticas de avaliação institucional, que trouxeram consigo a avaliação de cursos, representaram para muitos a esperança de reverter esse quadro [de precariedade], não só para os cursos de administração, mas para todos os cursos superiores no Brasil. (ARAGÃO, 2008, 17)

Nessa linha de pensamento, os conceitos de competência, habilidade e qualidade têm referência garantida, em termos de positividade, uma vez que estão vinculados aos quatro pilares da educação proclamados pela UNESCO – *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos* (DELORS, 2003) –, constituindo-se em princípios norteadores de políticas públicas e práticas universitárias.

O uso das competências e habilidades na educação supõe, para alguns autores, uma prática corrente, naturalizada, não gerando resistência. Um exemplo disso se vê na dissertação de mestrado de Vanzo (2006), que traz o tema como objeto de sua pesquisa, estudando as competências para ensinar dos

professores do curso de Ciências Contábeis. A investigação deflagra-se com base na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu art. 9º, inciso IV, e art. 53º, inciso II, que estabelecem as Diretrizes Curriculares para a educação superior, reforçados pelo International Federation of Accountants (IFAC), que indica competências e habilidades essenciais ao profissional contábil. O referencial teórico se vê calcado na obra *As 10 novas competências para ensinar*, de Philippe Perrenoud (2001).

Como se pode observar, Perrenoud é o autor que alicerça discussões sobre competências e habilidades. Entretanto, conforme estudos de Poltronieri e Calderón (2012), precisamente esse teórico, assim como sua pedagogia das competências, torna-se alvo de duros ataques por autores como Duarte (2001) e Pasqualini e Martins (2008), defensores das chamadas teorias críticas da educação, para os quais a pedagogia das competências contribui para a manutenção da ordem social e não para sua superação, buscando “criar competências para que os indivíduos se adaptem à condição de desempregados, mães solteiras, deficientes etc.” (POLTRONIERI, CALDERÓN, 2012, p. 100).

Assim como ocorreu com a temática das habilidades e competências, também se verificou a existência de um choque de posições em torno do conceito de qualidade, um termo considerado polissêmico por diversos autores (DOURADO; OLIVEIRA, 2009). Para exemplificar, no campo do paradigma do conflito, a partir de autores como Gentili e Enguita, Silva (2001) vincula a qualidade, de forma deletéria, a conceitos como eficiência, eficácia, produtividade e controle. Entretanto, embora paradoxal, outros pesquisadores, como Aragão (2008), trazem a discussão do conceito de qualidade a partir da perspectiva das ciências da administração, passando pela denominada qualidade total (QT), sintetizando competitividade, inovação e excelência, para chegar à qualidade na escola, tornando-se o desempenho qualitativo mais substancial na educação

superior, cuja gestão deve empregar os mesmos princípios de qualidade de uma empresa.

Finalmente, convém mencionar que, nas teses e dissertações analisadas, alguns autores conquistaram espaço – e por que não dizer, ‘hegemonia’ – com seu discurso predominante. Além de conceituados intelectuais, especialistas no campo educacional com reconhecido prestígio na academia, doutores em educação com vínculos com programas de pós-graduação *stricto sensu* e responsáveis, juntos, pela formação de mais de uma centena de mestres e/ou doutores, como Dilvo Ristoff⁸ (1999a, 1999b, 2001), Gaudêncio Frigotto⁹ (1994, 1995, 1999), João dos Reis Silva Júnior¹⁰ e Valdemar Sguissardi¹¹ (1997, 1999), verifica-se que o nome de Dias Sobrinho (1995, 1996, 1999, 2000a), com exceção das dissertações de Maria Antonia Gomes (2002) e Benedetti (2003), é predominante, sendo citado em quase todas as 14 teses e dissertações analisadas neste capítulo.

Professor aposentado da Unicamp e professor titular do programa de Pós-Graduação da Universidade de Sorocaba (UNISO), Dias Sobrinho foi um dos

⁸ Dilvo Ristoff é doutor em Literatura e professor titular da Universidade Federal de Santa Catarina. Quando diretor de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do Inep/ MEC, teve participação ativa na implementação do SINAES. Antes, colaborou com o Programa de Educação (Uma Escola do Tamanho do Brasil) do candidato Luiz Inácio Lula da Silva.

⁹ Doutor em Educação, Gaudêncio Frigotto é professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Universidade Federal Fluminense. Pesquisador AI - Sênior do Conselho Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica (CNPq) e Coordenador do Grupo CNPq - Trabalho, História, Educação e Saúde (THESE), orientou mais de 100 teses e dissertações e participou em mais de 250 bancas de teses, dissertações e de concursos públicos.

¹⁰ Líder do Grupo de Pesquisa em Economia Política da Educação e Formação Humana (GEPEFH/UFSCar/CNPq), João dos Reis Silva Jr. possui doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992) e dois pós-doutorados: em Sociologia Política, pela Unicamp, e em Economia Política da Educação, pela FEA-USP/ University of London. É livre-docente em Educação pela Faculdade de Educação da USP, professor da Universidade Federal de São Carlos e Senior Research Fellow na Mercer University (GA-US).

¹¹ Focando seus estudos na educação superior, Valdemar Sguissardi é doutor em Educação, professor aposentado da Universidade Federal de São Carlos (1992) e da Unimep (2010), tendo orientado a formação de 32 mestres e 17 doutores.

mentores, ao lado de Ristoff, do PAIUB, assim como também foi presidente da já referida Comissão Especial de Avaliação (CEA), que substituiu o ENC pelo SINAES/ ENADE. Sua retórica é um eco do já referenciado paradigma do conflito, centrando ataques de desqualificação ao ENC, o qual é rechaçado, sobretudo, como política de caráter punitivo, imposta pelo governo às instituições de educação superior, em substituição – copiosamente lamentada – ao PAIUB e sua proposta de avaliação interna. Uma política neoliberal, orientação por ele ferozmente criticada, em falas incitando a que “a universidade não dê razão ao mercado, [... e que] não seja um motor da globalização da economia de mercado, mas sim da globalização da dignidade humana” (DIAS SOBRINHO, 2005, p.172), ou proclamando “não à legitimação do mercantilismo da globalização neoliberal” (IDEM, p.171).

Diante dos exemplos expostos, constata-se a existência de uma comunidade epistêmica que prima pela denúncia e profundo questionamento das políticas de FHC e, decorrentemente, do ENC, reforçando sua vinculação com organismos transnacionais de legitimação dos valores da sociedade capitalista.

A comunidade epistêmica, conforme Haas (1992), caracteriza-se como a reunião de profissionais que dedicam-se, em suas atividades e estudos, a uma área de domínio específico, de tal forma a se tornarem reconhecidos por essa atuação e, nessa mesma medida, qualificados para conduzirem determinada temática à agenda de discussões tanto científicas quanto pertinentes ao processo de formação de políticas. O que confere a esse grupo a configuração de comunidade é o fato de compartilhar crenças e normas – ideias e posturas – , assim como crenças causais – questões valorativas – e, por último, comungar das mesmas posições em relação ao desenvolvimento de políticas.

Nesse sentido, a oposição da comunidade epistêmica detectada na presente pesquisa se vê claramente refletida ao constatar-se que onze dos 14 autores das teses e dissertações – 78% – fazem referência à influência de organismos internacionais – Banco Mundial, BID, FMI, UNESCO – sobre a política interna, referindo-se a seus desígnios orçamentários na área da educação. Essa perspectiva inclui o ENC como instrumento de controle a serviço de uma lógica mercantilista, mensurando o desempenho dos alunos da educação superior em função de conteúdos, habilidades e competências exigidos pelo mercado de trabalho frente à competitividade global e legitimando, assim, o uso de teorias como a do “capital humano”.

Igualmente, em 78% dos estudos analisados, o ENC aparece associado ao termo *ranking*. Aliado a noções de *performance*, este define-se como uma ferramenta que situa as instituições públicas e particulares na fila da distribuição orçamentária, para alguns autores, e na pista do mercado e da opinião pública, para outros, como o caso do *ranking* da revista Playboy (SANTOS, 2003; FERREIRA, S, 2002; FERREIRA, C. R., 2002; MELLO, 2004; LUCAS, 2003; LIMA, 2002; ARAGÃO, 2008; GOMES, 2002; SILVA, 2001; STUDER 2008; BENEDETTI, 2003).

À exceção de Ferreira, C. R. (2002), Santos (2003), Studer (2008) e Vanzo (2006), os outros dez trabalhos – 71% – atribuem ao governo FHC uma conduta neoliberal, sem aprofundar-se nessa definição, mas já associando suas políticas educacionais a conceitos como Estado mínimo, lógica de mercado, “mão invisível”, ancorando-se em autores do paradigma do conflito, como Dias Sobrinho, para quem o ENC “foi eficiente para fortalecer as políticas de ‘privatização’ ou de ‘quase-mercado’ educacional. E criou a falsa cultura da avaliação identificada com prova, inibindo os esforços coletivos de reflexão e questionamento. (SOBRINHO, 2003, *in* MELLO, 2004, p. 159). Nessa mesma

perspectiva, Lima (2002) cita Ristoff (1999b), para referir-se ao ENC: “serve mais para premiar os fortes e execrar os fracos do que para construir a melhoria da qualidade” (RISTOFF, 1999b, p. 222). A título de esclarecimento, Dilvo Ristoff foi um dos idealizadores do destituído PAIUB, ao lado de Dias Sobrinho, com quem também participou, anos depois, da criação do SINAES pela CEA, em substituição ao ENC.

Durante seus oito anos de vigência e mesmo após o seu término, como se viu neste estudo, compreendendo teses e dissertações publicadas entre 1999 e 2010, o ENC foi rotulado como uma política neoliberal a ser extirpada da prática avaliativa do país. Essa rejeição foi cultivada de forma intensiva. Não brotou de maneira espontânea nem nasceu de uma semente ao sabor das intempéries, mas vicejou porque, ano letivo após ano letivo, nas tribunas dos congressos, nas páginas de publicações científicas, pelas escadas e corredores das instituições, se repetia como uma cantilena que desejava ser réquiem.

Conclusões

Em novembro de 1995, com a Lei 9.131, que criou o Exame Nacional de Cursos (ENC), o governo Fernando Henrique Cardoso anunciava uma nova era nas políticas públicas de educação superior, marcada pela avaliação em larga escala. O Exame Nacional de Cursos seria um instrumento regulador da expansão – substanciada por uma devida qualidade – da educação superior. Vigorando de 1996 a 2003, após uma incansável crítica por parte de diferentes setores da educação, o ENC foi substituído, em 2004, no primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), que anunciava a reformulação dos instrumentos, metodologias e critérios das políticas de avaliação. Sob a bandeira da discussão democrática e protagonizada pela Comissão Especial de Avaliação (CEA), composta por estudiosos especialistas em avaliação, representantes de IES, do governo (Inep, Capes e SeSU), bem como dos estudantes (UNE), essa operação significou uma evidente contraposição à tão combatida implantação e condução do ENC.

No entanto, apesar da extinção do Provão, a criação do IGC e CPC, em 2007, no segundo mandato do governo Lula, permitiu a retomada da avaliação por resultados no âmbito da educação superior, por meio da hipervalorização dos Exames de Desempenho dos alunos concluintes em nível de graduação. Se antes o instrumento era o ENC, hoje é o ENADE. A pesquisa realizada permitiu constatar que, apesar das mudanças de governo no âmbito federal, embora em formatos diferentes, até hoje, na segunda metade do primeiro mandato da Presidente Dilma Rousseff, continuam presentes princípios que alicerçaram o Provão:

- a. A prevalência da defesa dos direitos do cidadão-consumidor: independentemente das posturas defendidas pela academia, é fato

que o cidadão que queira acessar serviços educacionais fornecidos pelo setor estatal ou setor privado precisa de informações objetivas sobre a qualidade desses serviços que subsidiem suas escolhas,

- b. A responsabilidade do Estado pela regulação de um sistema que garanta a qualidade dos serviços educacionais, aferidos pela formação recebida pelos alunos, como produto final de um processo de aprendizagem: se um estudante se propõe a conhecer um determinado campo do saber e se instruir como profissional daquela área, deve dominar – ter aprendido –, ao final da graduação, um cabedal mínimo de saberes sobre o assunto;
- c. Os índices e *rankings* como parâmetros referenciais de qualidade: para o consumidor, na escolha de um determinado curso ou IES; para o mercado de trabalho, na seleção de profissionais; para o Estado, na regulação da expansão e da qualidade da educação superior;
- d. A legitimação da avaliação em larga escala, como instrumento de regulação e indução da melhoria da qualidade das IES: a avaliação externa permite identificar dados quantitativos, que agregados a processos internos de avaliação qualitativa, permitem o diagnóstico de pontos de melhoria, para o aprimoramento institucional.

Essa constatação se funda na caracterização do principal impacto como a ameaça de descredenciamento, por parte do MEC, às IES mal avaliadas pelo ENC. E a partir daí, toda uma polêmica se desdobra, em torno de conceitos e concepções acerca do tema, começando pelas bases que sustentaram o ENC, como a tendência de um novo formato de governo, o Estado avaliador, já consolidado, independentemente de posições político-ideológicas. Para o Estado avaliador, apoiado pela administração pública gerencial e seus princípios de descentralização,

eficiência e responsabilização, as IES são prestadoras de serviços educacionais que geram produtos, isto é, conhecimento e formação profissional, cuja qualidade deve ser controlada ou fiscalizada, na medida em que essas instituições derivam de uma concessão estatal para a garantia de um direito social: o direito à educação.

O presente estudo revelou que essa tensão refletiu-se de forma contundente na produção científica, pois permeou todo um arcabouço teórico nos programas de pós-graduação, do qual se apropriaram os pesquisadores em suas teses e dissertações. No que se refere às percepções dos autores das teses e dissertações analisadas acerca do ENC, se pode afirmar que sua fundamentação teórica caracteriza-se por um embate entre os chamados paradigma do consenso e paradigma do conflito, correntes teóricas que distinguem-se em suas concepções de homem e de sociedade, com uma predominância – 58% – de autores representantes do paradigma do conflito, classificando o ENC como instrumento de uma educação tecnicista, em prol de uma política referendada por órgãos internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO. Coaduna-se, tal argumentação, a uma comunidade epistêmica que compartilha crenças e normas no questionamento às políticas do governo Fernando Henrique Cardoso, rotuladas como neoliberais, em sentido espúrio, dando ênfase ao mercado e reduzindo ao máximo os investimentos sociais. Essa mesma comunidade epistêmica condena o uso dos *rankings* e a visibilidade que a sua divulgação pela mídia levou até as IES, fazendo comparações injustas, em sua opinião.

O mencionado referencial teórico abarca um grupo de autores que ganhou destaque nas teses e dissertações, composto por especialistas na área da Educação, reconhecidos por uma postura francamente oposta às políticas que deram ensejo ao ENC: Dias Sobrinho, Dilvo Ristoff, Gaudêncio Frigotto, João dos Reis Silva Júnior e Valdemar Sguissardi, responsáveis, em conjunto, pela formação de mais de uma centena de mestres e doutores.

Neste ponto, é oportuno referenciar a vinculação de todos os autores das teses e dissertações justapostas ao paradigma do conflito – SANTOS, 2003; FERREIRA, S, 2002; FERREIRA, C. R., 2002; MELLO, 2004; LUCAS, 2003; LIMA, 2002; ARAGÃO, 2008; GOMES, 2002; SILVA, 2001; STUDER 2008; BENEDETTI, 2003 – a programas de pós-graduação em Educação, três, com graduação em Pedagogia, dois, em Ciências Sociais, e os demais, em Direito, Psicologia e Economia (dados sem relação com a ordem da citação anterior). Enquanto isso, entre aqueles identificados por uma postura inclinada ao paradigma do consenso – FERREIRA, C. R. 2002; LUCAS, 2003; SANTOS, 2003; MELLO, 2004; VANZO, 2006; ARAGÃO, 2008 –, os três últimos se veem ligados às ciências administrativas – Administração de Empresas e Ciências Contábeis –, na graduação, na pós e/ ou em sua atividade docente, fazendo uso de uma visão mais técnica e operacional do conhecimento e da educação em si.

Em que pese, no entanto, a posição primordialmente contrária a essa política de avaliação, a análise revelou, em resposta aos objetivos propostos neste trabalho, que o ENC produziu impactos tangíveis sobre as IES, gerando uma série de mudanças positivas no âmbito da educação superior, de forma célere e adequada à dinâmica do mercado ou quase-mercado educacional.

A positividade dessas mudanças se verifica no quadro 18 desta dissertação. Nele, demonstra-se que, com o credenciamento atrelado aos resultados do ENC, desencadeou-se uma pertinaz busca de melhoria pelas IES, que investiram em estratégias de aprimoramento, tanto das condições de oferta quanto do desempenho de seus alunos nos exames, nas áreas da organização didático-pedagógica, estrutura física, produção científica, corpo docente, corpo discente, gestão e relações com o mercado. A análise dessas estratégias permitiu um exercício de valoração que espelha, mais uma vez, a tensão em torno das políticas de avaliação que conduziram o ENC.

Entre as estratégias elencadas, onze (27%) são passíveis de uma valoração tanto positiva como negativa, reproduzindo a resistência da academia aos efeitos do ENC. A reformulação de conteúdos e a preparação dos alunos para a melhoria do desempenho no Provão, assim como a adoção da abordagem por competências de Perrenoud, se por um lado, podem ser consideradas negativas, por ocasionar a limitação à autonomia docente, um estímulo ao treinamento e a corroboração às políticas educacionais convergentes à ideologia neoliberal, por outro lado, também permitem a renovação da metodologia na graduação, assim como a familiarização do aluno com padrões praticados em níveis globais, que se encontram nos alicerces de políticas educacionais voltadas à formação profissional, mas também, cidadã. Quanto à delicada questão da renovação do quadro de professores por meio da contratação e demissão pautadas pela titulação, embora leve a repercussões individuais, essa medida configura-se como fundamental à melhoria da qualidade dos cursos, dependendo da realidade de cada instituição. Ainda quanto às práticas consideradas, simultaneamente, positivas e negativas, nas relações das instituições com seus alunos e com o mercado, de forma geral, a adequação dos cursos visando à captação de alunos para o preenchimento de vagas, assim como as premiações por bom desempenho e a divulgação de resultados no ENC, em campanhas publicitárias, se para alguns são legítimos instrumentos da gestão organizacional, para outros, são práticas condenáveis, mediante o discurso de que a educação é um direito social e não uma mercadoria.

Apenas três estratégias (7%), portanto, situações pontuais, receberam uma valoração negativa consensual, dado seu caráter contrário à Lei e à ética, como o aluguel de professores titulados e de bibliotecas, tentando driblar as comissões de avaliação do MEC, e a seleção de alunos para participação no Provão, com vistas a maquiar resultados institucionais.

Finalizando a análise do quadro, constatou-se que do total de 42 estratégias registradas nas teses e dissertações analisadas, 28 foram valoradas

como iniciativas positivas (66%). Entre elas, constam ajustes para a efetividade do projeto pedagógico; atualização de bibliotecas e reforma e reaparelhamento de laboratórios e de salas de aula; incremento geral das atividades voltadas à produção científica; investimento na qualificação do corpo docente, por meio da concessão de bolsas de estudo ou criação de programas de pós-graduação próprios; melhoria no atendimento funcional e nas relações professor-aluno; assim como investimentos na implantação de programas de avaliação institucional interna, na gestão acadêmica.

Assim, a somatória de estratégias legitimou os impactos do ENC, em conjunto com o ranqueamento, como indutor de qualidade, diante da positividade da grande maioria das estratégias, idôneas e ajustadas ao dinâmico contexto de mercado ou quase-mercado educacional.

O mapeamento da produção científica existente em torno do ENC permitiu levantar, ainda, importantes dados sobre este pioneiro instrumento de avaliação em larga escala, aqui sistematizados em cinco tópicos, permitindo se ter uma ideia de sua importância e relevância no campo das políticas de educação superior:

- a. ENC como tema de interesse renovado por doze anos (1999-2010). Foram encontrados 107 trabalhos, numa média de 8,9 trabalhos ao ano, com um pico de 17 teses e dissertações publicadas em 2002;
- b. Predominância de trabalhos na seara das Ciências Humanas com 66,29% das pesquisas, concentrando-se 48,54% delas nos programas de pós-graduação em Educação;
- c. Concentração de estudos em programas de pós-graduação no Sudeste do país, sendo que 61,90% da produção científica

detiveram-se no Sudeste, seguido pelo Sul (16,61%), Centro-Oeste (14,09%), Nordeste (4,65%) e Norte (2,79%);

- d. Eixos temáticos distribuídos em quatro grupos: *ENC como corpus de pesquisa; Impactos sobre IES; O ENC e a autorização de cursos e instituições* e *Percepções da academia, do mercado e da imprensa*, este último, concentrando 56 teses e dissertações (52,3%);
- e. Total de 18 teses e dissertações reunidas no eixo temático *Impacto sobre IES*: analisadas no capítulo 3, foram classificadas em seis sub-eixos denominados *Impactos nos curso, Impactos na gestão, Impactos na configuração regional do ensino superior, Impactos na percepção acerca da avaliação institucional no ensino superior e Impactos no sistema do ensino superior*.

Foram 107 teses de doutorado e dissertações de mestrado, em 12 anos de pesquisas – 1999 a 2010 –, dirigindo o olhar dos programas de pós-graduação de norte a sul do país, ao Exame Nacional de Cursos e à política que a ele deu origem, demarcando uma nova era na avaliação institucional externa, sem desconsiderar as sementes devidamente lançadas por programas de avaliação institucional anteriores, porém, situando-se, condignamente, como um grande passo para a reconfiguração do ensino superior brasileiro, no início do século XXI.

Referências

- ABRÚCIO, Fernando Luiz. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter (Org.). *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo, SP: Cortez, 2000.
- _____. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. *Avaliação & Sociedade*, ano XX, n.69, p. 150, dez./ 1999.
- ALVES, Cecília Brito. *Diferentes técnicas no estudo do Funcionamento Diferencial dos Itens: uma análise com os dados do Exame Nacional de Cursos*. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2004.
- ALMEIDA, Mariângela Gamba de. *As políticas públicas de avaliação: análise da produção acadêmica em periódicos nacionais 1995-2001*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2003.
- ALMEIDA JR., Vicente de Paula. *O processo de formação das políticas de avaliação da educação superior no Brasil (1983-1996)*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2004.
- ANDRÉ, Marli E. D. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDREWS, K. R. O conceito de estratégia empresarial. In: MINTZBERG, Henry. & QUINN, James Brian. *O processo da estratégia*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- ARAGÃO, José Euzébio de Oliveira Souza. *Cursos de Administração e políticas de avaliação do ensino superior no estado de São Paulo (1995-2006)*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, SP, 2008.
- ARRETCHE, Marta. Dossiê agenda de pesquisa em políticas públicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v.18, n.51, p.7-9, fev./ 2003.
- AZEVEDO, Janete M. Lins. *A Educação como política pública*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1997.
- BAKER, J. *Evaluating the impact of development projects on poverty: a handbook for practioners*. Washington: World Bank, 2000 (Direction in development).
- BANCO MUNDIAL. Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1997.
- BARREYRO, Gladys Barreyro; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU,

CNRES, GERES e PAIUB. *Revista Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, v.13, n.1. pp.131-152, mar./ 2008.

_____; _____. Avaliação da Educação superior como política pública. *Revista FUNADESP*, v.5, n.5, pp.75-87, jun./ 2012.

BASSO, Maria Alice Moreira. *Os impactos do Exame Nacional de Cursos na realidade do curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas, SP, 2004.

BASTOS, Iara de Meireles. *Direito Contábil: proposta de uma disciplina de Direito aplicada à Contabilidade*. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Fundação Visconde de Cairu (FVC), Salvador, BA, 2002.

BECKER, Gary S. Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education. *Abingdon*, v.1, n.8, 1980.

BELLONI, Isaura. A função social da avaliação institucional. In: DIAS SOBRINHO, José, RISTOFF, Dilvo (Orgs). *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2000.

BENEDETTI, Ieda Maria Munhós. *Provão: o impacto de sua implantação nos cursos superiores de Presidente Prudente*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente, SP, 2003.

BERTOLIN, Júlio Cesar G. A transformação do SINAES: da proposta emancipatória à Lei Híbrida. *Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, São Paulo, v. 9, n.4, set./ 2004.

BENTO FILHO, Alexandre Figueiredo. *O Exame Nacional de Cursos na ótica do Jornal Folha de São Paulo (1996-1998)*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação, Administração e Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade Luterana São Marcos, Alvorada, RS, 2009.

BOCCHESE, Jocelyne da Cunha. *Professor ou multiplicador? Uma leitura possível do discurso institucional sobre o conhecimento desejável do professor de Português*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2003.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Kinopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Renato Sérgio. *Significância da Menção Apurada a partir do Exame Nacional de Cursos, no âmbito da Análise Envolvória de Dados (DEA – Data Envelopment Analysis)*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, DF, 2005.

BOURDIEU, Pierre. Trabalhos e Projetos. In: ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu – Sociologia*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1994.

BRASIL. Ministério da Fazenda. Plano Real: Balanço dos 12 meses do Real. Disponível em: <http://www.fazenda.gov.br/portugues/real/real12.asp>, acesso em 06 jun.2012.

_____. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 nov. 1995.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. [INEP]. ENC-Provão, 2001. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/perguntas-frequentes2>> Acesso em: 30 set.2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. [INEP]. SINAES: da concepção à regulamentação. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=3707#>>. Acesso em: 30 set.2013. (2004a)

_____. Ministério da Educação. Unicef, PNUD, INEP/ MEC (Coords). Indicadores da qualidade na educação. São Paulo: Ação Educativa, 2004b.

_____. Ministério do Planejamento. GesPública Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização. Documento 1, 2009. Disponível em: <<http://www.gespublica.gov.br/projetos-aco/es/pasta.2009-05-06.4492662834>>. Acesso em 15 ago.2012.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. *Revista do Serviço Público*, 47 (1), Brasília, 1996.

_____; SPINK, Peter K. (Org). *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas Editora, 1998.

BURLAMAQUI, Marco Guilherme Bravo. *A qualidade no ensino superior: um estudo sobre a influência de determinados fatores sobre o desempenho de cursos no Exame Nacional de Cursos*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2005.

CAIDEN, G. E.; CAIDEN, N. Enfoques y lineamiento, la medición e la evaluación del desempeño en el sector público. *Revista do Serviço Público*, ano 52, n.1, pp.25 - 55, 2001.

CALDERÓN, Adolfo I.; POLTRONIERI, Heloisa; BORGES, Regilson M. 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, 2011.

CÁLIS, Orasir Guilherme Teche. *A reescrita como correção: sobras, ausências e inadequações na visão de formandos de Letras*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2008.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CARBONI, Irenice de Fátima. *Uma análise dos programas da disciplina Informática nos cursos de graduação em Administração na cidade de São Paulo*. 2002. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação

em Administração, Faculdade Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP), São Paulo, SP, 2002.

CARDOSO, Fernando Henrique. *Mãos à obra Brasil: proposta de governo*. Brasília: 2.ed., 1994.

_____. Reforma do Estado. In BRESSER PEREIRA, L. C. e SPINK, P. *Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

CARLSSON, Lázaro Donizete. *Um mergulho não-linear nas águas do ensino superior em Letras*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2007.

CARRO, Adriana Rosa Linhares. *Caracterização do perfil dos candidatos ao concurso de Residência Médica do Sistema Único de Saúde, no período de 1999 a 2004*. 2007. Dissertação (Mestrado em Medicina Preventiva) – Programa de Pós-Graduação em Medicina, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2007.

CARVALHO, Sonia Nahas de. Avaliação de programas sociais: balanço das experiências e contribuição para o debate. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v.17, n.3-4, p.185-197, jul./dez. 2003.

CARVALHO, Erivânio da Silva. *A concepção de educação profissional no Exame Nacional de Cursos*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2001.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Quem tem medo do Provão? *Jornal da Ciência*, São Paulo, 29 set. 2003. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/ Detalhe.jsp?id=13126>>. Acesso em: 26 set. 2012.

CASTRO, Rosana Lourdes de. *Concepções e práticas de leitura de formandos em Letras*. 2007. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2007.

CENEVIVA, R. Avaliação e *accountability* no setor público: um vínculo possível e desejável. *Rev. Alcance – UNIVALI*, v. 14, n.1, p.7-26, jan./ abr./ 2007.

CHAUÍ, Marilena. A importância da avaliação no ensino superior. REUNIÃO ANUAL DO CRUB, nov. 1998.

COELHO, Rúbia Helena Naspolini. *As políticas de avaliação da educação superior brasileira no contexto da reforma do Estado: 1995-2002*. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, PR, 2005.

CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. *O professo de Língua Portuguesa na visão de formandos de Letras*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2008.

CONTERA, Cristina. Modelos de Avaliação da Qualidade da Educação Superior. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. (Org.) *Avaliação Democrática: Para uma Universidade Cidadã*. Florianópolis: Insular, 2002.

COSENZA, Regina Célia. *Avaliando o Exame Nacional de Cursos em Administração: um estudo exploratório*. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia educacional). Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2002.

COSTA, Maria Flavina das Graças. *Avaliação institucional nos cursos de Direito das IES goianas: Evolução e configuração*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, MG, 2000.

COSTA, Maria Raimunda Santos da. *O Exame Nacional de Cursos: Provão e suas repercussões no curso de Pedagogia da UFPA/ Santarém*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará (UFPA), Santarém, PA, 2006.

CHRISTINO, Evânia Saraceni Couto. *O Exame Nacional de Cursos de matemática: polêmicas e indagações*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. A nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. In: TRINDADE, Helgio; BLANQUER, Jean-Michel (Org.). *Os desafios da educação na América Latina*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

DALBOSCO, C. A. Natureza da pesquisa em educação. In HENNING, Leoni Maria Padilha. *Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional – possibilidades presentes no contexto universitário*. Londrina: EDUEL, 2010.

DALMAS, José Carlos. *Fronteiras de eficiência produtiva de cursos de graduação: os cursos de administração da região sul do Brasil*. 2000. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, 2000.

DAVOK, Delsi Fries. *Modelo de meta-avaliação de processos de avaliação da qualidade de cursos de graduação*. 2006. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, 2006.

DELORS, Jacques. Educação: Um tesouro a Descobrir: *Relatório para a comissão internacional sobre educação para o século XXI*. 8.ed., São Paulo. Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DEL RIO, Cláudio. *Os sistemas de avaliação da educação superior como ferramenta da gestão de competitividade*. 2008. Mestrado (Mestrado em Administração). Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade São Marcos (USM), São Paulo, SP, 2008.

DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. Campinas: Papirus, 1994.

DENISON, Edward F. *The sources of economic growth in the United States and the alternatives before us*. Nova Iorque: Committee for Economic Development, 1962.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação das universidades. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 02 de fevereiro de 1995. Caderno Cotidiano, p.3-2.

_____. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. *Revista Avaliação*. Campinas, v.1, n.1, p.14-17, jul./ 1996.

_____. Concepções de universidades e de avaliação institucional. *Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. RAIES. v.4, n.2, jun./ 1999.

_____. Avaliação e privatização do ensino superior. In TRINDADE, Héglio (org.) *Universidade em ruínas*. 2.ed. Petrópolis, Vozes, 2000.

_____. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. Cortez, São Paulo, 2003.

_____. *Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado*. Sociedade do Conhecimento ou Economia do Conhecimento? Casa do Psicólogo, São Paulo, 2005.

_____. Qualidade, avaliação: do SINAES a ÍNDICES. *Revista Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov.2008.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A educação superior: regulamentação, políticas e perspectivas na reconstituição do campo universitário. *Universidade e Sociedade*, Brasília, v.10, n.21, p.87, jan./ abr./ 2000.

_____. OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cad. Cedes*, Campinas, v.29, n.78, pp.201-215, maio/ ago./ 2009.

DURHAM, Eunice Ribeiro. O Provão deve ser extinto? Não. *Jornal da Ciência*, São Paulo, 8 set. 2003. Disponível em: <jornaldaciencia.org/ Detalhe.jsp?id=12577>. Acesso em: 18 abr. 2012.

_____. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. *Novos estudos – CEBRAP*, n.88, São Paulo, dez./ 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000300009>. Acesso em: 18 abr. 2012.

EMERICK, Gildete Dutra. *Aspectos da política de educação superior e formação profissional no Brasil*. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2006.

ESVAEL, Eliana Vasconcelos da Silva. *Pontuação na escrita de universitários: a função enunciativa da vírgula*. 2005. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2005.

EVERS NETO, Emílio. *O desempenho do curso de Administração da UnC no Provão, na ótica dos egressos*. 2002. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, 2002.

FEITOSA NETO, Inácio José. *O ensino jurídico: uma análise dos discursos do MEC e da OAB no período de 1995 a 2002*. 2006. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFP), Recife, PE, 2006.

FERREIRA, Claudia Renate. *Projeto pedagógico do curso de Pedagogia: impactos da avaliação externa*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, Itajaí, SC, 2002.

FERREIRA, N. S. A. As Pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n.79, p.257-272, ago./ 2002.

FERREIRA, Suely. *Políticas de expansão e estruturação da educação superior em Goiânia nos anos 90: o caso da Faculdade Anhanguera de Ciências Humanas*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia, GO, 2002.

FERRER, Walquíria Martinez Heinrich. *O Exame Nacional de Cursos sob a ótica da grande imprensa paulista*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Marília, SP, 2001.

FIAMINI, Carla; CALDERÓN, Adolfo I. Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE): uma análise à luz da cobertura da Folha de S.Paulo. *Revista FUNADESP*, ano 5, n.5, p.91-114, 2011.

FIGUEIREDO, Fábio Ferreira. *Educação superior e mobilidade social: limites, possibilidades e conquistas*. 2006. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2006.

FONSECA, Amélia de Lourdes Nogueira da. *As faculdades isoladas e a formação de professores para o Ensino Fundamental e Médio: as Faculdades Integradas de Santa Fé do Sul (SP) – Um estudo de caso*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas, SP, 2001.

FRACHIA, Gustavo Gerald Toja. *Estimativa do grau de habilidade em testes de múltipla escolha*. 2001. Dissertação (Mestrado em Estatística) – Programa de Pós-Graduação em Estatística, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2001.

FRANCISCO, Reinaldo. *Aplicação da Teoria da Resposta ao Item (TRI) no Exame Nacional de Cursos (ENC)*. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Métodos Numéricos de Engenharia, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, PR, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.28, n.100 – Especial, p.965-987, out./ 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 8 abr. 2012.

FREITAS, Andrey Vilas Boas de. *Exame Nacional de Cursos: um instrumento de política pública – Estudo comparativo do impacto do exame em instituições do distrito federal*. 2000. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de

Pós-Graduação em Administração, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2000.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*, Brasília, n.21, p.211-259, jun./ 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Capital humano e sociedade do conhecimento: concepção neoconservadora de qualidade na educação. In: Qualidade da educação: uma análise da proposta neoliberal. *Contexto & Educação/ Universidade de Ijuí*. Ijuí: Ed. INIJUÍ, n.34, abr./ jun./ 1994.

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Educação e a crise do trabalho: perspectiva de final de século*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade* [online]. 2003, v.24, n.82, pp.93-130. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 22. ago. 2011.

FUSARI, Nelina Sabina. *Avaliação do ensino superior: o confronto paradigmático Provão/ PAIUB*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Braz Cubas (UBC), Mogi das Cruzes, SP, 2006.

GALLEGUILLOS, Tatiana Gabriela Brassea. *Avaliação da educação superior de enfermagem na perspectiva da Comissão Assessora de Avaliação para a Enfermagem – INEP*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2007.

GARCIA, André Luís Fassa. *O Exame Nacional de Cursos e os impasses criados para as instituições de ensino superior privadas: um estudo de caso*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba, SP, 2003.

GEHLEN, Luciana. *A percepção da comunidade acadêmica sobre o Exame Nacional de Cursos: o caso FEEVALE*. 2004. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, 2004.

GUIMARÃES, Jacimar de Souza. *As questões de Fonética e Morfologia do Provão de Letras como fonte de estudo da língua portuguesa*. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, 2003.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES, Alfredo Macedo. *O Exame Nacional de Cursos como política de avaliação do ensino superior: origens, contrastes e sua importância para a política de regulação estatal do ensino superior*. ANAIS da 24ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, Caxambu, MG: 2001.

_____. Exame Nacional de Cursos e Política de Regulação Estatal no Ensino Superior. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v.120, p.129-149, 2003.

GOMES, Cândido Alberto. *A educação em novas perspectivas sociológicas*. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: EPU, 2005.

GOMES, Maria Antonia. *A expansão e a reconfiguração do ensino superior privado nos anos 90: o caso do município de Goiânia*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia, GO, 2002.

GRACIOSO, Alexandre. *Análise da eficácia escolar e do efeito-escola nos cursos de Administração de Empresas no Brasil*. 2006. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração. Fundação Getúlio Vargas (FGV), São Paulo, SP, 2006.

GRIFONI, Antonio Luca. *Educação e Tecnologia de Gestão: um estudo de caso sobre a Gestão de Qualidade em instituições de ensino superior privadas no estado do Amazonas*. 2003. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal do Amazonas (UFA), Manaus, AM, 2003.

GUEDES, Luís Eduardo Madeiro. *Uma análise da eficiência na formação de alunos, dos cursos de engenharia civil das instituições de ensino superior brasileiras*. 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, 2002.

HAAS, P. Introduction: Epistemic Communities and International Policy Coordination. *International Organization*, v.46, n.1, p.1-35, 1992.

IAIA, International Association for Impact Assessment. Avaliação de Impactos Sociais. Edições Especiais Nº 4. Ago/ 2006. Disponível em: <<http://www.redeimpactos.org/index.php?lg=1&idmenu=3>>. Acesso em: 12 out.13.

LARA, Isabel Cristina Machado de. *Exames nacionais e as “verdades” sobre a produção do professor de matemática*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, 2007.

LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. *Avaliação institucional: a experiência da UNEMAT – Entrelaçando as vozes e tecendo os fios do silêncio*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, 2002.

LOPES, Maria Fernanda Arrais. *Duas faces da avaliação institucional no Brasil: o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e o Exame Nacional de Cursos (ENC)*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba, SP, 2001.

LOPES, Valdir Luiz. *A formação do professor de Língua Portuguesa e alguns aspectos retóricos de seu discurso*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2005.

LORDELLO, José Luiz Rosa. *A influência da liderança do coordenador de curso no desempenho dos cursos de Administração de Empresas: estudo empírico em instituições privadas*. 2005. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Administração de Empresas) – Programa de Pós-Graduação em administração de Empresas, Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (IBMEC), Rio de Janeiro, RJ, 2005.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert. *A biblioteca universitária no processo de "Avaliação das Condições de Oferta" dos cursos de graduação pelo MEC*. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA, 2002.

MAIA FILHO, Tancredo; PILATI, Orlando; LIRA, Sheyla C. O Exame Nacional de Cursos ENC. *Rev. Brasileira de estudos em Pedagogia*, v.79, n.192, p.74-91, Brasília, 1998.

MAIOCHI, Neusa Fátima. *Avaliação e processo decisório nas organizações universitárias: o caso da UCB*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2004.

MANCIBO, Deise. A Política da educação superior. Anais da 24ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, MG: 2001.

MELLO, Hivy Damásio Araújo. *Comercialismo e regulação estatal na educação superior brasileira – O caso do Provão*. 2004. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas, Fundação Getúlio Vargas – Escola de Administração de Empresas de São Paulo – FGV, São Paulo, SP, 2004.

MENEGHEL, S. M.; ROBL, F.; SILVA, T. T.F., PEREIRA. A relação entre avaliação e regulação na Educação Superior: elementos para o controle. *Educar, Curitiba*, n.28, p.89-106, 2006.

MESQUITA, Roberto de Barros. *O Exame Nacional dos Ensinos Médio e Superior: uma avaliação comparativa dos resultados*. 2004. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2004.

MINTZBERG, H., AHLSTRAND, B. e LAMPEL, J. *Safári de estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico*, Porto Alegre, Bookman, 2000.

MONÇÃO, Honneur. *Instrumentos de avaliação da aprendizagem: uma questão em aberto?* 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, DF, 2005.

MOLCK, Adauto. *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. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas, SP, 2012.

NASCIMENTO, Claudinei de Lima. *A qualidade do ensino superior de Ciências Contábeis: um diagnóstico nas instituições localizadas na região norte do estado do Paraná*. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, RS, 2005.

NASSUNO, Marianne. Avaliação de resultados e avaliação de satisfação do usuário-cidadão: elementos para reflexão. *Rev. Res Publica*, n.2, p.99-136, Brasília, maio/ 2006.

NATIVIDADE, Celso Almeida da. *Administração financeira e orçamentária e formação do administrador*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação, Administração e Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade São Marcos (USM), São Paulo, SP, 2003.

NICOLAU, Fernando Jorge. *O mercado como agente modificador na forma de atuação das instituições de ensino superior*. 2000. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, 2000.

NOVAES, Gláucia Torres Franco. *Habilidades e competências no Exame Nacional dos Cursos de Medicina*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2002.

NUNES, Victor César da Silva. *Gramática ou gramáticas: refletindo sobre concepções reais ou ideias*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Itajaí, SC, 2002.

OLIVEIRA, André Macedo de. *Ensino jurídico: diálogo entre teoria e prática – Um estudo de caso*. 2003. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2003.

OLIVEIRA, Rômulo André Alegretti de. *Ensino jurídico no Brasil: qualidade e risco*. 2002. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul, RS, 2002.

ORTIZ, Herculano Camargo. *O uso de recursos não convencionais como estratégia de ensino de Contabilidade*. 2005. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Faculdade Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP) São Paulo, SP, 2005.

OECD. Draft NONIE statement on impact evaluation. In: MEETING OF THE DAC NETWORK ON DEVELOPMENT EVALUATION, 7, 20-21 Feb. 2008. [S.l.]. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/19/29/40104352.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.

OLIVEIRA, J. B.; MARTINS, P. E. M. *Avaliação do impacto de políticas públicas: Uma proposta de medida da efetividade das ações de governo – Educação e emprego na república da utopia*. FGV/EBAPE, Programa de Estudos Administração Brasileira, Biblioteca Virtual de Administração Brasileira, 2003. Disponível em <http://ebape.fgv.br/sites/ebape.fgv.br/files/avaliacao_do_impacto_0.pdf>. Acesso em: 02 out. 2013.

PACHECO, Miriam Carmen Maciel da Nóbrega. *A produção social do conhecimento na formação do administrador industrial: um estudo de caso, utilizando modelagem por equações estruturais*. 2005. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, 2005.

PAIXÃO, Cassiane Freitas. *A dinâmica da educação superior: um estudo sobre as universidades do RS*. 2005. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, 2005.

PAULA, Benjamim Xavier de. *O PAIUB e o “Provão” no contexto das políticas institucionais de avaliação do ensino superior no Brasil*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2005.

PAULA, Orlando de. *Noções de coesão na visão dos formandos em Letras*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2009.

PERALTA, Sueida Soares. *A terceira dimensão da avaliação institucional: um estudo de diferentes avaliações*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas, SP, 2000.

PEREIRA, Arthur Goderico Forghieri. *Medicina baseada em evidências: validação das questões de Terapêutica do Exame Nacional de Cursos*. 2006. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Medicina Interna e Terapêutica) – Programa de Pós-Graduação em Medicina, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, SP, 2006.

PERRENOUD, Pierre. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomadas de consciência. In: PERRENOUD, P. et al. (Org.). *Formando professores profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PITOLI, Adriano. *O problema da assimetria de informação no mercado de cursos superiores: o papel do Provão*. 2004. Dissertação (Mestrado em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2004.

PLANTAMURA, Vitângelo. *Presença histórica e competências: uma abordagem teórico-metodológica para a formação de profissionais da Educação*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRGN), Natal, RN, 2001.

POLIDORI, M.M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGE e... outros índices. *Rev. Avaliação*, Campinas, v.14, n.2, p.439-452, 2009.

POLTRONIERI, Heloisa; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Avaliação na educação básica: a revista Estudos em Avaliação Educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v.23, n.53, p.82-103, set./dez./ 2012.

PORTER, Michael E. *Estratégia Competitiva – Técnicas para análise de indústrias e da concorrência*. 18. ed. São Paulo-SP: Campus, 1986.

PRIMON, Cátia Sueli Fernandes. *Análise do conhecimento de conteúdos fundamentais de Genética e Biologia Celular apresentado por graduandos em Ciências Biológicas*. 2005. Dissertação (Mestrado em Genética e Biologia Evolutiva) – Programa de Pós-Graduação em Genética e Biologia Evolutiva, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2005.

PRUPEST, Flora Maria Vieira. *A questão discursiva: um gênero em processo de ensino-aprendizagem*. 2003. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2003.

PUNTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández e FAQUI, Juliana Pereira da Silva. Las investigaciones sobre formación de profesores em América Latina: um análisis de los estudios del estado del arte (1985-2003). *Educação Unisinos*, Porto Alegre, RS, n.3, p.219-228, set./ dez./ 2005.

QUIRÓS, M. Responsabilización por el control de resultados. In: *La responsabilización en la nueva gestión pública Latinoamericana*. Buenos Aires: CLAD, 2000.

RANGEL, Susana Salum. *Políticas públicas para a educação superior na década de 90: efeitos da avaliação para o ensino de graduação: o caso dos cursos de Direito*. 2007. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2007.

REAL, Giselle Cristina Martins. *A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2007.

REIS, Dalton Luiz de Menezes. *As empresas juniores da Universidade Federal de Santa Catarina e as mudanças na política educacional nos anos 90 na universidade pública: uma articulação de projetos coincidentes?* 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, 2001.

RIBEIRO, Maria Edilene da Silva. *Políticas de avaliação institucional da educação superior: o caso da Universidade Federal do Pará*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, PA, 2008.

RISTOFF, Dilvo. O Provão tem problemas. In: RISTOFF, Dilvo. *Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Insular, 1999a.

_____. *Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Insular, 1999b.

_____. O Exame Nacional de Curso e a avaliação institucional. *Avaliação – Revista RAIES*, Campinas, SP, v.6, n.3 (21), p. 21-39, set./ 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil: 1930 / 1973*. 25.ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2001.

_____. *História da Educação no Brasil: 1930 / 1973*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ROMAN, Emilson. *O ensino das disciplinas ligadas à área de finanças nos cursos superiores de Administração no município de São Paulo*. 2006. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, SP, 2006.

ROMANOWSKI, J.; ENS, R. As pesquisas do tipo “Estado da arte” em educação. *Diálogo Educacional*. Curitiba, v.6, n.19, pp.37-50, set./ dez. 2006.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: “Provão II” ou a reedição de velhas práticas? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 114, p. 21-38, jan./mar./ 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 ago.12.

RUIZ, Alan Bergamo. *O Exame Nacional de Cursos: a realidade de uma escola de Engenharia Civil de uma universidade particular da cidade de São Paulo*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Mackenzie, São Paulo, SP, 2002.

SALVADOR, Ricardo Luiz. *Estudo dos processos de credenciamento de novas instituições de ensino superior e da autorização de novos cursos de graduação presenciais*. 2010. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2010.

SAMESHIMA, Dumara Coutinho Tokunaga. *Avaliação institucional: uma análise da produção do conhecimento (1990-2002)*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2004.

SANDER, Benno. *Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação*. São Paulo: Pioneira; [Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense], 1984.

SANTOS, André Filipe Pereira Reid dos. *Formação acadêmica e mercado de trabalho do advogado na cidade do Rio de Janeiro: algumas reflexões*. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio Janeiro, RJ, 2004.

SANTOS, Maria Cristina Loyola. *Avaliação e gestão no ensino superior: a reação dos gestores frente às avaliações do MEC e da instituição – O caso da UniCEUB*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, DF, 2003.

SANTOS, William Carlos Brasil Cei dos. *Modelo de gestão de resultados para instituições de ensino superior: enfoque da qualidade*. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Faculdade Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP), São Paulo, SP, 2004.

SANTOS, Wladimir dos. *O Provão: para além do discurso oficial. Representação do professor e anatomia do modelo*. 2001. Tese (Doutorado em Ciências

Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2001.

SCORSOLINE, Ailton Bueno. *Avaliação institucional de docentes de uma IES privada: emancipação ou controle da eficiência?* 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba (UNISO), Sorocaba, SP, 2006.

SECCHI, L. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. *Revista de Administração Pública*, Abr. 2009. Vol. 43, no. 2, p. 347-369. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v43n2/v43n2a04.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2012.

SHEREMETIEFF, Adriana Henrichs. *Provão/ ENADE e Exame de Ordem como estratégias de avaliação externa dos estudantes e dos cursos jurídicos*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Petrópolis, RJ, 2008.

SILVA, Jane Cristina da. *O Exame Nacional de Cursos e a utilização dos resultados nas instituições de ensino superior do Distrito Federal*. Dissertação (Mestrado em Educação e Política Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2001.

SILVA, Francisco de Assis Batista da. *Avaliação de proficiência no ensino médio e de Enfermagem: Exame Nacional de Cursos (Provão) versus Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, DF, 2007.

SILVA, Mário Erlande Viana da. *Procedimentos de análise linguística em textos de universitários*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2007.

SILVA, Mônica Aparecida da Rocha. *A institucionalização da avaliação da educação superior: uma análise comparada do Brasil e do México*. 2007. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2007.

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Reforma do Estado e reforma da educação superior no Brasil. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). *Avaliação universitária em questão*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____; _____. *Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção*. Bragança Paulista: USF, 1999.

SOUKI, Gustavo Quiroga. *Capacitação profissional no setor pecuário leiteiro: um estudo sobre o ensino de administração rural nos cursos de Veterinária de Minas Gerais*. 1999. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, MG, 1999.

SOUZA, Sandra Zakia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.24, n.84, p. 873-895, set./ 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 jan. 2013.

SOUZA, Valéria Martins de. *O rigor e a descoberta: reflexões sobre a avaliação institucional e o Exame Nacional de Cursos*. 2003. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Gestão Estratégica de Negócios) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Estratégica de Negócios, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, 2003.

SOUZA, Paulo Renato. *A revolução Gerenciada: Educação no Brasil, 1995-2002*. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

SPINELLI, Daniela Renna Magistrini. *A avaliação de monitoramento e a materialização das reformas educacionais de caráter neoliberal: Brasil dos anos 90*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba (UNISO), Sorocaba, SP, 2004.

STEINER, Simoni. *As instituições de ensino superior do curso de Ciências Contábeis: um estudo empírico no estado do Espírito Santo*. 2004. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ciências Contábeis) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças (FUCAPE), Vitória, ES, 2004.

STIVAL, Stela Mares. *O sistema educacional dos anos 90 e o curso de Economia no contexto da política neoliberal*. 2002. Dissertação (Mestrado em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, MG, 2002.

STUDER, Caren Elisabeth. *Impacto da avaliação externa (ENC 1996-2003) sobre o habitus de docentes do ensino superior: estudo de uma fundação municipal no interior do estado de São Paulo*. 2008. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, SP, 2008.

SZWARC, Sandra Mônica. *A mídia tecnológica no ensino superior privado brasileiro: um estudo de caso de comunicação*. 2002. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Paulista (UNIP), São Paulo, SP, 2002.

TCHEOU, Hellen. *Avaliação do ensino superior de Contabilidade nos cursos de Administração de Empresas na cidade de São Paulo*. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Faculdade Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP), São Paulo, SP, 2002.

TRAMONTIN, Raulino. Comissões de especialistas: agenda para rediscutir formas de atuação. Estudos: *Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior/ ABMES*. Brasília: A Associação, v.19, n.29, jul. 2001.

TREVISAN, Andrei Pittol; BELLEN, Hans Michael. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. *Revista da Administração Pública*, Rio de Janeiro, p.529-550, maio/ jun./ 2008.

VALLE, Lúcia Helena Barros do. *Avaliação institucional emancipatória: contribuição de Jurgen Habermas*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 1999.

VANZO, Geni Francisca dos Santos. *Philippe Perrenoud no ensino universitário: um estudo sobre as competências para ensinar dos professores do curso de graduação em Ciências Contábeis de uma instituição privada de ensino*. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis. Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP), São Paulo, SP, 2006.

VARGAS, Hustana Maria. *Represando e distribuindo distinção: a barragem do ensino superior*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC–RJ), Rio de Janeiro, RJ, 2008.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M.; SOARES, J. F. 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.

VERSIEUX, Rogério Evaristo. *Avaliação do ensino superior brasileiro: o PAIUB, o ENC e o SINAES*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2004.

VIANNA, Heraldo M. Avaliações Nacionais em Larga escala: análise e propostas. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n.27, 2003.

_____. *Fundamentos de um programa de avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005.

ZAPONI, Margareth; VALENÇA, Epifânia. *Política de responsabilização educacional: a experiência de Pernambuco*. Abr./ 2009. Disponível em: <www.abave.org.br>. Acesso em: 10 ago. 2012.

ZIMMER, Renata Cavallazzi. *A adaptação estratégica dos programas de avaliação institucional implementados no ensino superior brasileiro a partir da década de 1980*. 2005. Dissertação (Mestrado em Gestão Estratégica das Organizações) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, CS, 2005.

Bibliografia

BEZERRA, Neiliane Alves. *Avaliação da qualidade dos serviços das bibliotecas universitárias segundo os usuários discentes*. 2010. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Políticas Públicas e Gestão da Qualidade) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Qualidade, Universidade Federal do Ceará (UFCE), Fortaleza, CE, 2010.

SILVA, José Luiz Ribeiro da. *Neoliberalismo e a educação superior: o Exame de cursos como estratégia neoliberal de controle e legitimação das reformas da educação superior no Brasil*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba, PR, 2002.