

EVA MARIA KATAYAMA NEGRISOLLI

**O EXAME NACIONAL DE CURSOS (PROVÃO)
NA VISÃO DE DOIS PARTICÍPES:
COORDENADORES E ALUNOS
DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE DUAS
IES DE CAMPO GRANDE – MS,
NO PERÍODO DE 2001 A 2003.**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Campo Grande/MS
2006**

FICHA CATALOGRÁFICA

Negrisolli, Eva Maria Katayama.

Si38p Pesquisa em Estado e Políticas Públicas em Educação: O Exame Nacional de Cursos (Provão) na visão de dois partícipes: coordenadores e alunos do curso de Administração de duas IES de Campo Grande/MS, no período de 2001 a 2003./Eva Maria Katayama Negrisolli – Campo Grande, MS: (s.n), 2006.

Orientador: David V.E. Tauro

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, CME.

1. Epistemologia. 2. Pesquisa educacional. 3. Pós – Graduação. 4. Política Pública e Educação - Pesquisa I. Tauro, David V. E.. II. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. CME. III. Título

EVA MARIA KATAYAMA NEGRISOLLI

**O EXAME NACIONAL DE CURSOS (PROVÃO) NA VISÃO
DE DOIS PARTÍCIPES: COORDENADORES E ALUNOS
DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE DUAS
IES DE CAMPO GRANDE – MS,
NO PERÍODO DE 2001 A 2003.**

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sob a orientação do Professor Dr. David V. E. Tauro.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CAMPO GRANDE
2006**

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr David V. E. Tauro

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório

Profa. Dra. Mariluce Bittar

DEDICATÓRIA

Ao Luiz, meu marido, pela força e incentivo que me oferece quando desejo ampliar meus horizontes ou crescer profissionalmente. São anos de muito carinho, dedicação, cumplicidade e amor.

Aos meus filhos que me fazem sentir que a vida vale a pena.

Aos meus amigos que não me deixam sentir-me sozinha.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um gesto tão pequeno frente à grandeza demonstrada pelas pessoas que, em determinada etapa da nossa vida nos fazem vencer os desafios, nos dão a mão e nos fazem sentir vitoriosos, sem saber que o sucesso é fruto dessa solidariedade.

Agradeço de coração:

Ao Reitor da Instituição em que trabalho, prof. João Leopoldo, pela oportunidade, incentivo, apoio e contribuição para que essa etapa fosse vencida.

Às amigas Ieda, Liliana, Carla, Eloísa, Adir, Nádia e aos amigos Sebastião e Luiz Antonio que carinhosamente emprestaram seus conhecimentos e materiais para que eu pudesse desenvolver meu trabalho.

À amiga Emília, meu braço direito, meu porto seguro.

Ao Prof. David que soube me transmitir segurança e paz durante esses dois anos.

À prof^a Mariluce que, apesar do pouco contato, colaborou de maneira carinhosa no término da dissertação.

Aos coordenadores e egressos dos cursos de Administração que tão gentilmente responderam os questionários desta pesquisa.

Em especial à amiga Terezinha que soube direcionar-me quando me achei sem rumo, que foi incansável nas suas orientações, que esteve do meu lado em todos os momentos.

E, por fim, a Deus que me deu saúde e força para concluir esse estudo.

RESUMO

Esta pesquisa analisa um dos aspectos da Política Pública de Avaliação Institucional implantada pelo governo Fernando Henrique Cardoso em 1996, especificamente a do Exame Nacional de Cursos (ENC), também conhecido como Provão, com base na percepção de dois partícipes envolvidos no processo: coordenadores e egressos do curso de Administração. Delimitou para estudo o período compreendido entre 2001 e 2003, por se constituir no período de maior concentração da aplicação do Provão nos cursos de graduação em Campo Grande. Este estudo procurou compreender os fatores históricos determinantes que levaram a implantação dessa política para a educação superior, tendo como referencial as obras, artigos e documentos oficiais identificados a partir da pesquisa bibliográfica e documental, constituindo-se no referencial teórico da pesquisa. A pesquisa de campo foi realizada em Campo Grande-MS, em duas instituições de ensino superior, uma pública e uma privada, por meio de questionários encaminhados *on-line* aos egressos dos cursos de Administração (2001 a 2003), atingindo-se um percentual médio de 11,38% e a todos os coordenadores dos cursos, nesse período. As informações retratam a percepção que os envolvidos tiveram nesse processo, elementos essenciais para a compreensão do objeto em investigação. Na análise dos dados da pesquisa, verificaram-se os pontos de convergência e divergência entre os pesquisados, cujas respostas nos questionários nos deram indicativo dos pontos positivos e negativos do Provão na visão de seus partícipes, confrontados com os estudos dos teóricos que já haviam abordado essa temática. Outros caminhos podem ser apontados para novas investigações, a partir desta pesquisa.

Palavras-chave: Avaliação Institucional; Exame Nacional de Cursos; Política Pública.

ABSTRACT

This research analyses one of the aspects of the Institutional Evaluation Public Policy implanted by the Fernando Henrique Cardoso government in 1996, specifically, the National Exam of Courses [Graduate –level] [ENC], also known as the Provão, in a case study of the perception of the participants involved in the process – coordinators and final-year students of Administration courses in Campo Grande. The period delimited included the years 2001 and 2003, being the period of the greatest incidence in the application of the Provão in graduate courses in Campo Grande. This study attempted to understand the determining historical factors that led to the implantation of this policy for higher education having for its reference works, articles, and official documents identified through bibliographical and documental research, constituting an empirical theoretical reference for the research. Field research was done in Campo Grande in 1 public and another private university, using questionnaires sent online to the final-year alumni of the 2001 to 2003 courses in Administration, attaining an average percentile of 11.38% as well as all the coordinators of both courses during this period. Information detailed the perception of those involved in this process, providing elements essential for the comprehension of the object investigated. In the analysis of the research data, points of convergence and divergence between the two institutions were found. Replies to the questionnaires provided positive and negative attitudes to the Provão by the participants, paralleled to those given by the theoretical research data previously collected. Following this research other pathways to new initiatives are indicated.

Keywords: Institutional Evaluation, National Course Examination [Provão], Public Policy

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Instituições de Educação Superior em Mato Grosso do Sul	52
Tabela 2 – Instituições de Educação Superior no município de Campo Grande/MS	54
Tabela 3 – Conceitos obtidos pelos Cursos de graduação em Administração de cinco IES do município de Campo Grande no período de 2001 a 2003	54
Tabela 4 – Conceitos obtidos no ENC pelos Cursos de Administração das duas IES pesquisadas	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Elementos/ Características do PAIUB	27
Quadro 2 – Elementos/Características do Exame Nacional de Cursos - ENC	30

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Atividades desenvolvidas na IES pública	63
Gráfico 2 – Atividades desenvolvidas na IES privada	63
Gráfico 3 – Conteúdo estudado x Conteúdo do Provão/IES pública	65
Gráfico 4 - Conteúdo estudado x Conteúdo do Provão/IES privada	65
Gráfico 5 – Contribuição do Provão/ IES pública	66
Gráfico 6 - Contribuição do Provão/ IES privada	67
Gráfico 7 – Divulgação da classificação das IES/ IES pública	68
Gráfico 8 - Divulgação da classificação das IES/ IES privada	68
Gráfico 9 – Razões do conceito do curso obtido no Provão/ IES pública	69
Gráfico 10 – Razões do conceito do curso obtido no Provão/ IES privada	70
Gráfico 11 – Conceito do Provão x Inserção no mercado de trabalho/ IES pública	70
Gráfico 12 – Conceito do Provão x Inserção no mercado de trabalho/ IES privada	71

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Questionário para egressos do Curso de Administração	86
Anexo 2 – Questionário para coordenador do Curso de Administração	88

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ABESC -	Associação Brasileira de Escolas Católicas
ABRUEM -	Associação Brasileira das Universidades Estaduais e Municipais
ANDES -	Associação Nacional de Docentes
ANDIFES -	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANUP -	Associação Nacional das Universidades Particulares
BID -	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM -	Banco Mundial
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq -	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRUB -	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
ENADE -	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC -	Exame Nacional de Cursos
FMI -	Fundo Monetário Internacional
GERES -	Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior
IES -	Instituição de Educação Superior
IFES -	Instituição Federal de Educação Superior
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE -	Ministério de Administração e Reforma do Estado
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
MP -	Medida Provisória
MS -	Mato Grosso do Sul
OMC -	Organização Mundial do Comércio
PAIDÉIA -	Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação na Área
PAIUB -	Programa Nacional de Avaliação Institucional das Universidades
PARU -	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PROGRAD -	Programa de Apoio à Avaliação do Ensino de Graduação das Universidades
SINAES -	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFMS -	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPR -	Universidade Federal do Paraná
UNB -	Universidade de Brasília
USP -	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I - AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: trajetória histórica.	19
CAPÍTULO II – O PROVÃO E SUA NORMATIZAÇÃO.....	38
CAPÍTULO III – O PROVÃO NO CONTEXTO DA PESQUISA.....	51
3.1. Percepção dos Coordenadores e Egressos dos Cursos de Administração das IES pesquisadas.....	55
3.2. Análise dos dados do Questionário aplicado aos Coordenadores dos Cursos de Administração das IES pesquisadas.....	56
3.3. Análise dos dados do Questionário aplicado aos Egressos dos Cursos de Administração das IES pesquisadas.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS	79
ANEXOS.....	84

INTRODUÇÃO

A partir de 1990 ganha ênfase no Brasil o processo de avaliação institucional e como política pública passa a incorporar uma série de movimentos marcados pelo crescimento político e orientações neoliberais adotadas pelo Estado.

Segundo Belloni (1995), antes mesmo da aprovação da lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, o governo presidido pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso (1994 a 2002) desencadeou a formulação e implementação de diretrizes sobre avaliação. Iniciou-se com a Lei nº 9.131/95 que, de certo modo, deu as bases sistemáticas de avaliação, determinando o MEC como formulador e avaliador das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Por meio da Medida Provisória nº 1018, de 8 de junho de 1995, o governo implantou o Exame Nacional de Cursos (ENC) chamado de “Provão”, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação. Iniciou a aplicação das primeiras provas no final do ano de 1996.

O Estado passou, portanto, a avaliar as Instituições de Educação Superior (IES) públicas e privadas e, com base em indicadores gerais, identificava as condições de oferta de ensino sem observar os aspectos locais e regionais em que estas instituições estavam inseridas, tendo em vista a padronização nacional dos instrumentos.

Logo, constata-se que a avaliação das IES, no Brasil, parece ter um caráter mais controlador, quando deveria ser um instrumento para o melhoramento contínuo dessas instituições.

Na realidade, as decisões sobre o sentido e a condução da avaliação dizem respeito ao ‘que’ e ao ‘como’ avaliar frente à tensão instalada entre duas lógicas que orientam o processo avaliativo: a lógica reguladora e a lógica emancipatória ou formativa.

Para Sguissard (1997), avaliar o ensino superior é preciso e urgente, mas é necessário saber de que avaliação se está falando. O autor ressalta que, para a avaliação

da educação superior impõe-se, de antemão, o exercício da crítica às diferentes propostas de avaliação (PAIUB, ENC) nesta época de tantos apelos e urgências fundadas em princípios e conceitos tidos como universais. Segundo ele, é necessário buscar respostas para questões, tais como: o que de fato fundamenta e justifica a avaliação? Para que serve a avaliação? Quais as principais questões que têm sido levantadas diante das propostas de avaliação de iniciativa oficial e mais, recentemente, também de iniciativa de organismos ligados a entidades empresariais privadas?

A política de avaliação do MEC envolveu, a partir da gestão do Ministro de Educação Paulo Renato de Souza, mecanismos reguladores que produziram impactos sobre o sistema de educação superior como um todo. As condições estabelecidas (autorização, credenciamento e recredenciamento), a possibilidade de punição para as IES privadas e a publicação dos resultados obtidos pelas IES nas avaliações de cursos e das instituições criaram, juntos, um poderoso instrumento de coordenação, controle e monitoramento que não encontram paralelos na história da educação superior brasileira. É importante notar, além disso, que tais instrumentos reforçaram, significativamente, os chamados agentes e mecanismos do mercado educacional. (GOMES, 2000).

Por atuarmos numa instituição de ensino superior, acompanhamos de perto as inquietações que as IES sentem quando são submetidas a qualquer processo de avaliação externa. Tudo passa a girar em função dela e não foi diferente com o Provão. O interesse pelo assunto intensificou-se, também, no início do curso de pós-graduação lato sensu “Avaliação Institucional”, concluído em 2002, quando percebemos a importância da avaliação como Política Pública e a necessidade de se analisar, com maior profundidade, o papel do Estado Avaliador e o resultado desse processo na visão dos envolvidos.

Elegemos como objeto de investigação o Exame Nacional de Cursos, Provão, dentro do contexto histórico que levou à sua implantação, com base em referencial teórico que aponta o movimento da sociedade capitalista, as idéias neoliberais, a posição do Estado na gestão da educação e a percepção dos envolvidos nesse movimento, no caso, egressos e coordenadores de duas instituições de educação superior, uma pública e uma privada, localizadas no município de Campo Grande/MS.

Delimitamos, como universo da pesquisa de campo, a cidade de Campo Grande por dispor de instituições de educação superior que possuem cursos de graduação que foram submetidos à avaliação do ENC, desde sua implantação até o seu término, no caso, o Curso de Administração. A delimitação do curso de Administração se deu por ter sido um dos cursos avaliados no período de 2001 a 2003, oferecendo, assim, condições de interpretar e analisar o ENC com base na ótica de seus partícipes.

Estabelecemos como objetivo geral: identificar a relevância do ENC na percepção de seus partícipes (coordenadores e egressos). Como objetivos específicos, refletimos sobre a temática da Avaliação Institucional no contexto de mudança e crise que perpassou o ensino superior brasileiro; apresentamos o histórico dos principais processos avaliativos implantados no Brasil (PAIUB e ENC); constatamos o que significou o ENC para a política de educação superior, a partir dos enfoques apresentados pelos teóricos no assunto e dos pesquisados.

As questões básicas para a investigação foram: em que contexto histórico ocorreu a implantação da Política de Avaliação do MEC por meio do Provão? Que significado teve o ENC para o MEC e para a sociedade? Que resultados foram obtidos com sua aplicação e que contribuição foi dada ao ensino superior? Que percepções tiveram os envolvidos nesse processo?

Para responder a esses questionamentos, iniciamos o desenvolvimento do estudo com a fase exploratória, ou seja, o levantamento de estudos referentes ao tema, por meio da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental.

Na pesquisa em fontes secundárias, reunimos um conjunto de documentos oficiais referentes ao sistema de Avaliação Institucional, mais especificamente, os do ENC, tais como: Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 que cria o ENC; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996 que regula o processo avaliativo dos cursos superiores de graduação; Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que atribui ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) toda a responsabilidade pela organização e execução da avaliação de cursos e instituições de ensino superior, assim, também, como pareceres, portarias e documentos emitidos pelo MEC e INEP.

Incluímos, nessa fase, a investigação em obras e artigos de especialistas no assunto, numa dimensão ampla, bem como os que enfocam diretamente o ENC, como o Relatório-Síntese do Provão (2000,2001,2002) e a Revista do Provão (1996,1999,2000,2001,2002), elaborados, anualmente, pelo MEC/INEP. Também levantamos dados sobre a expansão da educação superior em MS, com o objetivo de se contextualizar o objeto de estudo.

A pesquisa desenvolvida indicou a necessidade de um referencial teórico que levasse em conta o movimento histórico da sociedade capitalista. Essa orientação remeteu-nos à questão de uma investigação das decisões políticas na educação, tendo em vista as transformações que ocorreram na base produtiva e de como o Estado administra a educação visando a preservação do capital. Para tanto, utilizamos uma abordagem predominantemente qualitativa, porque segundo Franco (1997):

[...] a pesquisa qualitativa é aquela que assentada a um modelo dialético de análise, procura identificar as múltiplas facetas de um objeto de pesquisa (seja avaliação de um curso, a organização de uma escola, a repetência, a profissionalização na adolescência etc) contrapondo os dados obtidos aos parâmetros mais amplos da sociedade abrangente e analisando-os à luz de fatores sociais, econômicos, psicológicos, pedagógicos etc. (FRANCO, 1997, p.1)

Para a pesquisa de campo, contatamos as IES (pública e privada) que nos forneceram a relação dos egressos de 2001 a 2003 dos cursos de Administração com os respectivos telefones e endereço. Optamos, inicialmente, em fazer um contato verbal, via telefone, para detalhar a pesquisa, envolver os respondentes e solicitar o e-mail para encaminhamento do questionário.

Entre os meses de fevereiro a abril de 2006, enviamos o questionário aos egressos das duas IES, cuja devolução correspondeu a 11,11% da IES pública e 11,65% da IES privada. Nossa intenção foi desenvolver uma pesquisa qualitativa de caráter exploratória, sem intenção de generalização dos resultados. Procedemos da mesma forma com os coordenadores. Em seguida, realizamos a tabulação e análise dos dados que foram demonstrados por meio de gráficos.

Desse modo, organizamos nossa dissertação em três capítulos. No primeiro, apresentamos a trajetória do processo de avaliação da educação superior brasileira, tendo

como base seu momento histórico, que compreendeu o período de 1990 a 2004. Levamos em conta estudos realizados sobre o tema, por Dias Sobrinho (1977), Ristoff (1999), Sanfelice (2003), Freitas (1997), Belloni (1998), Amorim (1992), dentre outros autores citados na dissertação.

No segundo, detalhamos os princípios, os fundamentos, a concepção, a dimensão metodológica, as diretrizes e os instrumentos do Exame Nacional de Cursos, mais conhecido como Provão, com base no levantamento das legislações específicas e dos diversos estudos realizados pelos autores já citados e envolvidos com a temática.

No terceiro capítulo, demonstramos, inicialmente, como está o atendimento da educação superior no estado de Mato Grosso do Sul e em Campo Grande e como foi a aplicação do ENC. Apresentamos os resultados do Provão no período de 2001 a 2003, especificamente, do curso de Administração, tendo como referência as duas instituições de educação superior pesquisadas. Finalizamos com a apresentação dos dados obtidos nos questionários respondidos pelos egressos e coordenadores e procedemos à análise, cujo objetivo foi verificar, a partir da percepção desses dois partícipes, o reflexo desse Exame, sua validade ou não. Consideramos nessa análise a base teórica estudada que nos forneceu sustentação na argumentação dos pontos positivos e negativos do Provão.

Nas Considerações Finais ressaltamos que a justificativa prática da pesquisa está no fato de que a mesma sirva de base para que as instituições desenvolvam, cada vez mais, a auto-avaliação e, dessa forma, se antecipem à avaliação externa, bem como, analisem as mudanças decorrentes da nova proposta de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

A relevância teórica reside no fato de que essa pesquisa possa servir de referência a outros trabalhos acadêmicos que venham a abordar a temática estudada.

CAPÍTULO I

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: trajetória histórica

Este capítulo tem como objetivo apresentar a trajetória do processo de avaliação da educação superior brasileira, tendo como base o momento histórico desse processo, no período de 1990 a 2004, e o levantamento dos diversos estudos sobre o tema, abordados, principalmente, por Amorim (1992), Belloni (1998), Dias Sobrinho (1997), Freitas (1997), Gomes (2003) Ristoff (1999), Sanfelice (2003), Sguissard (2002) e outros autores citados ao longo deste trabalho.

As políticas públicas, especialmente as da educação superior, são direcionadas pela relação que se estabelece entre Estado, sociedade e mercado. Nesse sentido, é necessário analisar as transformações ocorridas nesse nível de ensino como decorrência das pressões sociais e do sistema produtivo, considerando o papel que as instituições de educação superior desenvolvem nos aspectos social, cultural, político, econômico e tecnológico num país. É imprescindível, portanto, que se reconheça como essa relação se estrutura no modelo de organização social neoliberal.

Segundo Bianchetti (2001), o neoliberalismo dá maior atenção ao Estado, ao qual atribui as características de uma “pessoa”, com a possibilidade de acumular poderes limitados, ou seja, sua função deve se limitar a estabelecer normas gerais à sociedade civil, articulando as relações sociais. Mantém um papel periférico com o mercado, pois, é este que produz a dinâmica social. O Estado, nesse modelo, reproduz na sua estrutura e funcionamento as características das relações sociais e econômicas da produção capitalista.

Ainda, segundo Bianchetti, "toda problemática dos neoliberais com o Estado está em relação com o conflito entre concentração e distribuição do poder, como também com os mecanismos utilizados para a tomada de decisões." (2001, p.80) Nessa reflexão, o autor nos mostra, também, que a idéia do Estado Mínimo é uma

consequência da lógica do mercado, não só no aspecto econômico, mas em todas as relações sociais. Nos modelos tidos como liberais-sociais há o reconhecimento da desigualdade como consequência do modo de produção capitalista e aceita-se, portanto, a intervenção do Estado para diminuição das polarizações.

Segundo Durham (1990), no final da década de 1960, o mercado de trabalho alterou-se ocorrendo um crescimento relativo do setor terciário em relação ao primário e secundário acarretando uma expansão do setor de serviços, especialmente, os relacionados com o Estado de Bem Estar Social¹. A educação superior passa a ser fundamental para o acesso a esse serviço, em expansão, no mundo do trabalho.

O Estado, portanto, converge sua manutenção à educação básica e mantém o controle da educação superior, deixando esse nível a cargo da iniciativa privada. Pode-se afirmar que a “teoria do capital humano” atende, nesse momento, aos princípios da filosofia neoliberal, pois na incorporação da lógica do mercado, as instituições educacionais se reduzem à formação dos “recursos humanos” necessários à estrutura da produção. (BIANCHETTI, 2001).

Isso resultou na abertura das universidades a uma parcela de jovens, até então, excluída pela rigidez e tradicionalismo do sistema de ensino e, muitas vezes, confundida como democratização da educação superior, já que esta ampliou suas vagas, deixou de ser pequena e tornou-se dispendiosa para o sistema educacional. Essas transformações exigiram mudanças e reprogramações rápidas e constantes.

Face a essa realidade ocorreu uma explosão quantitativa e desordenada das IES, tornando mais complexa sua estrutura e seu funcionamento. Sobre essa questão, Freitas e Silveira (1997) ressaltam que:

O crescimento do número de alunos exigiu, paralelamente, o aumento do corpo docente, do quadro de pessoal técnico e de apoio, ainda que em proporções diferentes. Em relação às suas atividades acadêmicas, houve não só uma expansão, mas também uma diversificação, especialmente das atividades de pesquisa e prestação de serviços à comunidade (extensão), elevando, conseqüentemente, seus custos financeiros e comprometendo a função social e o desempenho institucional. (FREITAS; SILVEIRA, 1997, p.15).

¹ Estado de Bem Estar Social – consiste em promover políticas públicas que conferem direitos sociais (padrões mínimos de saúde, renda, educação, direito ao trabalho), atuando como regulador do mercado e provedor de serviços sociais. (DRAIBE, 1993, p. 14-15)

Com isso, as universidades foram forçadas a romper, internamente, as estruturas tradicionais, não só nos aspectos curriculares, como também na própria política de admissão de docentes, principalmente, nas públicas que tiveram que adotar a figura do contratado por tempo determinado. Como consequência, tiveram um declínio do nível e da qualidade do ensino por não estarem preparadas para atender à diversificação de interesses, à massa de novos estudantes (não mais os de elite) e às necessidades do mercado em rápida transformação. Novas exigências, novas habilidades e competências passaram a ser exigidas dos docentes assim como das Instituições de Educação Superior que tiveram que se adequar às inovações tecnológicas e metodológicas e se reorganizar, inclusive, no tocante à flexibilização curricular.

Outra preocupação das IES é que, na conclusão dos cursos de graduação, o diploma passa a ser pouco como resposta às expectativas dos alunos e do mercado de trabalho. Dessa forma não basta mais ter apenas o diploma, novas exigências são feitas pela sociedade. Segundo Benedetti (2003):

O diploma de curso superior tornou-se importante, mas não suficiente. O mercado de trabalho requer agora um contingente cada vez maior de mão-de-obra disponível e qualificada. Parte importante da mão-de-obra, embora diplomada, adentra o mercado com formação qualitativamente insuficiente para atender alguns aspectos da demanda de habilidades e competências. Nesta perspectiva 'o diploma estava nu'. Fez-se necessário, então, vesti-lo com qualificação e competência demandados pelos avanços da globalização, regidos pela batuta da única superpotência hegemônica do planeta, os EUA. O certificado de conclusão de curso superior deixou de ser garantia de emprego ou de qualidade. O Ensino Superior passou então a enfrentar pressões sem, no entanto, contar com recursos suficientes para atendê-las. (BENEDETTI, 2003, p. 31).

As IES passam a enfrentar exigências postas pela sociedade, pelo mercado e pelo próprio Estado no tocante à produtividade, eficiência e rentabilidade. Nesse contexto, ganham notoriedade os acordos entre os países e o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC) que, em favor do capital e do monetarismo, endividam os Estados perante os grandes fundos de aplicação privados, fazendo-os

prisioneiros da lógica de mercado. Os direitos sociais tornam-se mercadorias, com a passagem do capital para esferas sociais e políticas (SANFELICE, 2003).

Segundo Dias Sobrinho (1997), o papel das agências internacionais para diversos países é de assessoramento; seus financiamentos influenciam na definição dos gastos e nas políticas educacionais e avaliativas dos governos conveniados. Apostam na eficiência da instituição, na modernização e efetividade dos custos, exigem produtividade e responsabilidade (prestação de contas). Finalmente, o índice de valor do produto educacional é medido conforme sua utilidade mercadológica. O autor ressalta que os relatórios dos organismos internacionais, enfatizam a necessidade dos países mensurarem a aprendizagem dos alunos e a sua formação para o exercício profissional, pois,

[...] é a avaliação enquanto mensuração que fornecerá as escalas de classificação das instituições, conforme sua eficiência em responder às demandas do mercado de trabalho e às necessidades da economia. Sob essa orientação, o Estado deve passar a investir um pouco mais nos níveis fundamentais da educação, afastando-se cada vez mais do ensino superior que deve ir se tornando progressivamente um campo privado. (DIAS SOBRINHO, 1999, p. 32)

Dessa forma, é a partir da década de 1970, que se processa no Brasil uma expansão de forma desordenada das Instituições de Educação Superior, principalmente, as de caráter privado. Reduz-se a esfera pública e fortalece-se a privada. O Estado não deixa de ser forte, mas se retira das políticas sociais e se concentra nas políticas econômicas, valendo-se da estratégia política neoliberal ditada pelos Organismos Internacionais e prescritos pelo Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE)². Nesse contexto, se materializa a reconfiguração do Estado e de suas ações, para as quais a Educação Superior foi obrigada a se ajustar. Sanfelice (2003) mostra a via pela qual o Estado expressa esse caráter do modo de produção capitalista, conforme determina a base material atual.

Por meio da cobrança de impostos, o Estado torna-se o grande consumidor do capital, consagrando-se como a nova forma histórica do Estado burguês.

² BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. 1995. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF.

É um Estado que participa da reprodução do capital e da força de trabalho de forma diferenciada, ocupando assim lugar central na dinâmica do fordismo, parecendo não necessitar da produção de valor, riqueza. [...] O público se privatiza enquanto o privado se expõe à publicidade e se transforma por critérios públicos. (SANFELICE, 2003, p. 1393)

Enquanto, por um lado, o Estado abdica do seu papel financiador e acompanha a lógica do capital que requer cada vez mais mão-de-obra disponível e qualificada para atender o mercado de trabalho, por outro lado, perdura o pensamento de que a educação superior deve exercer o papel de construtora do saber, em benefício do bem estar da humanidade. No pensamento de Ristoff (2002), a universidade deve ser comprometida com a boa formação profissional e cidadã e com o avanço da arte e da ciência, postas a serviço da melhoria da qualidade de vida. Já na visão de José Dias Sobrinho (1997), a lógica do mercado e a lógica da universidade não devem jamais ser confundidas. O autor tem denunciado o avanço da mercantilização da universidade, a privatização branca dos espaços públicos, a mudança dos alunos como clientes, a transformação do conhecimento em mercadoria e a crescente multiplicação de instituições de educação superior de caráter puramente mercadológico, mais voltadas para o profissionalismo dos homens de negócio do que para as preocupações genuínas do mundo das artes, das ciências e do Estado soberano.

Para Silva Jr (2002), vive-se um momento de redefinição:

[...] a economia transforma-se na mais forte dimensão ideológica e em vez do poder político originar-se na sociedade, como propunha Locke, o que vemos é a emergência do poder político (com tênues mediações) na economia e sua submissão ao mercado. Impõe-se, pois, um regime político em cujo centro encontra-se uma racionalidade científica instrumental para que o indivíduo, sem sentimento de pertença a qualquer coletivo, assuma uma forma de ser social, na qual ele mais se nega, na qual ele se torna mais do que nunca mercadoria e a condição humana, historicamente, parece retroagir mais de 300 anos. (SILVA JR, 2002 apud SANFELICE, 2003, p. 1395).

Nessa perspectiva, a educação para Sanfelice (2000), principalmente a superior, torna-se um produto a ser consumido e por isso as teorias neoliberais argumentam a favor da privatização da educação, como forma de dar a cada um o que sua função social exige e que não pode ser obtido por meio de uma educação pública comum.

Qual vem a ser o papel da educação superior nesse cenário de mudanças na sociedade contemporânea? Na perspectiva de Dourado (2003), a universidade passa a ser o local da formação de profissionais, contribuindo com a produção da mais-valia relativa, ou seja, deve formar profissionais e gerar tecnologias e inovações que sejam colocadas a serviço do capital produtivo, sendo produtiva a instituição que vincula sua produção às necessidades do mercado, das empresas e do mundo do trabalho em mutação, enfim, do capital.

No governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) a expansão da educação superior, assumiu feição nitidamente privada, onde as IES com esse caráter responderam por mais de 70% das matrículas.

Na visão de Leher (2003), a privatização é um processo muito mais profundo, em que a educação passa a ser *fast food*. Há confluência de interesses entre os grupos empresariais e suas entidades, o governo e os Organismos Internacionais. Calcula-se que o mercado educacional brasileiro gira em torno de R\$ 90 bilhões/ano. Seguramente, é um mercado, pois para o grande contingente de alunos que não consegue entrar numa universidade pública a única forma de conseguir sua formação profissional é numa instituição privada. Essa desigualdade

tornou o ensino superior um mercado promissor que vem despertando interesses empresariais [...] Para as iniciativas empresariais o que vale é oferecer um produto vendável para mais pessoas e com margens de lucro vantajosas, ainda que com baixa qualidade de ensino. [...] Recorrendo à idéia da fábrica de diplomas, o que conta no final é ter consumidores para o produto à venda: a educação. (BERTOLUCCI; GIOIELLI, 2001, p.2, apud BITTAR, 2002, p.55).

O significado desse mercado é fácil de quantificar. Segundo Censo da Educação Superior³ de 2004, há 4.163.733 estudantes em cursos de graduação, dos quais 2.985.405, isto é, 71,7%, estão em estabelecimentos privados.

Decorre, portanto, a mercantilização do ensino que, segundo Bittar (2002), ao analisar a propaganda dos processos seletivos dessas instituições

³ Disponível em < www.inep.gov.br >. Acessado em 07 de fevereiro de 2006.

[...] não se tem nenhuma dúvida quanto ao “vale tudo” nesse nível de ensino. Há uma variedade de ofertas dispostas a atrair a “clientela”; a educação superior transformou-se num grande supermercado, em cujas prateleiras produtos e serviços disputam a atenção e o desejo dos consumidores. [...] a educação superior, apresenta, realmente, a tendência à mercantilização: com a redução, cada vez mais latente, da esfera pública estatal, há uma crescente atitude do Estado em omitir sua responsabilidade sob serviços básicos destinados à população; a expansão crescente da educação superior privada, de corte empresarial, encontra, pois, o espaço necessário para instalar seus “negócios”. (BITTAR, 2002, p.54).

Nesse contexto de redefinição da sociedade centrada na economia, as IES são levadas a repensarem uma nova forma de gestão que permita estabelecer o seu compromisso com a sociedade moderna, surgindo a necessidade de se criar e executar os processos de avaliação como respostas às necessidades do Estado e das próprias universidades que, mediante essas pressões, precisam demonstrar sua eficácia.

Vale ressaltar que a questão da avaliação da educação superior, mais precisamente a avaliação institucional, sempre esteve presente em nosso cenário educacional, mesmo quando usada por nossas elites dirigentes de forma mistificada e em diferentes momentos de nossa história. (AMORIM, 1992).

Desde 1977, o sistema de pós-graduação vem sendo sistematicamente avaliado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio de relatórios anuais, do credenciamento de cursos, do recredenciamento, de visitas aos locais e avaliação por pares. Os resultados da avaliação também servem para a alocação de recursos e concessão de bolsas.

Já o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) utiliza-se da avaliação para acompanhar o desenvolvimento da pesquisa produzida nas universidades, o desempenho das áreas do conhecimento e a atividade dos pesquisadores, tendo em vista o aporte de recursos utilizados e a necessária análise para programação e execução orçamentária da Instituição.

No entanto, em 1982, a Associação Nacional de Docentes (ANDES), propôs a Avaliação Institucional com a finalidade de reconduzir a avaliação às suas reais funções, ou seja, voltada ao repensar e ao redimensionamento das ações, tanto das IES quanto do próprio Estado. O Ministério da Educação (MEC), em 1983, instituiu o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) que vigorou até 1986.

Segundo Belloni (1998), esse programa apontava, entre seus objetivos, o de promover uma reflexão sobre a prática da avaliação desenvolvida nas universidades, permitindo que outros setores sociais, externos às instituições de educação superior expressassem suas sugestões, demandas e expectativas quanto às funções sociais e políticas das IES. O Programa optou por abordar duas áreas temáticas: a gestão das IES e o processo de produção e disseminação do conhecimento, a partir da consideração de que o sistema de educação superior é reflexo da realidade material da comunidade que o operacionaliza. Naquele ano, foi criado o Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES) composto, dentre outros, por acadêmicos, burocratas do governo e empresários.

O GERES pretendia, por meio da avaliação, ranquear as instituições pelas funções realizadas. Em contrapartida, as instituições, de forma reativa, encaminharam projetos substitutivos através da ANDES e do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB). Desse movimento decorreram três posições:

- a) do próprio governo - avaliação com a participação da comunidade;
- b) a dos docentes - avaliação com mecanismos democráticos, transparentes e legítimos de avaliação sistemática de atividades, respeitando-se os compromissos da universidade brasileira;
- c) a dos Reitores – processo de avaliação aberto, de conhecimento público, incluindo avaliação de desempenho.

Algumas instituições como a Universidade de Brasília (UNB) - 1987, Universidade Federal do Paraná (UFPR) – 1988 e a Universidade de São Paulo (USP) – 1988, dentre outras, iniciaram, isoladamente, seus processos de avaliação institucional.

Em 1990, o MEC iniciou um estudo do uso dos indicadores de qualidade. Através da Comissão Coordenadora das Atividades de Fomento à Melhoria do Processo de Gerenciamento das Instituições Federais de Ensino (IFES), propôs um conjunto básico de indicadores a serem utilizados pelas universidades. O objetivo do governo seria vincular avaliação e financiamento público, redimensionando o diversificado sistema de aportes financeiros ao ensino superior.

Face à redução dos recursos públicos ao ensino superior e às pressões do governo, dos estudantes e do setor produtivo sobre as universidades “os processos de avaliação aparecem, nesse contexto, como instrumentos fundamentais usados, tanto internamente, pela direção das próprias instituições, como externamente, pelo governo no sentido de estimular inovações e orientá-las em direções determinadas” (DURHAM, 1990, p. 55). Na realidade as políticas neoliberais de condução da economia se constituíram nos pilares de maior poder na implantação de uma proposta de avaliação.

Em 1993, o Fórum de Pró-Reitores propõe a criação do Programa de Apoio à Avaliação do Ensino de Graduação das Universidades (PROGRAD). Nesse mesmo ano, o MEC para propor o sistema brasileiro de avaliação instituiu a Comissão Nacional de Avaliação, formada por representantes de quatro Associações Nacionais de Universidades: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES)⁴, Associação Brasileira das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP) e Associação Brasileira de Escolas Católicas (ABESC).

Desse esforço conjugado em nível nacional, sob a inspiração do documento básico da ANDIFES, institucionalizou-se o Programa Nacional de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) estabelecendo as bases de um processo construtivo de avaliação. A temática de avaliação – até então polêmica e que colocava as comunidades universitárias em posição de resistência – passava a ser, então, assumida autonomamente pelos Reitores, contribuindo decisivamente para a mudança das universidades (TRINDADE, 1995, p.35).

O quadro abaixo, demonstra os principais elementos e características do PAIUB:

Quadro 1: Elementos/Características do PAIUB

Objetivo	“...rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sociopolítico da instituição, promovendo a permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades” (Brasil, 1994: 3)
----------	---

⁴ ANDIFES. Avaliação Institucional, Brasília, 1994

MEC/SESu. Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Brasília, 1994.

Princípios básicos	<ul style="list-style-type: none"> . globalidade (isto é, todos os aspectos da vida de uma universidade devem ser, em princípio, avaliados) . não-comparabilidade (dos resultados ou performance das universidades ou IES) . respeito à identidade institucional . não premiação ou punição (como consequência dos resultados de avaliação) . legitimidade política
Formas de adesão ou participação	Participação voluntária das IES
Avaliação consiste de	<ul style="list-style-type: none"> . projeto de avaliação institucional (o qual poderá focalizar um ou mais departamentos, um ou mais cursos de graduação, questões curriculares, avaliação da performance dos docentes, perfil dos estudantes, qualidade do ensino, aspectos administrativos, etc.) . auto-avaliação da IES . avaliação externa
Avaliação é	<ul style="list-style-type: none"> . orientada para a instituição . centrada nos processos
Coordenador	. instituição ou comissão interna à instituição (professores, chefes de departamentos, diretores, coordenadores de cursos, pró-reitores ou seus representantes, estudantes, etc.)

Fontes: Brasil (1993,1994,1995,1996,1996b) in Cadernos de Pesquisa, FCC, n.120, nov. 2003, p. 132.

A validade do PAIUB se constituiu em ser um processo mais de caráter interno, de auto-avaliação do que de uma prestação de contas à sociedade. Destacou-se por ser uma avaliação voltada para todos os aspectos do trabalho acadêmico e não só o conhecimento demonstrado pelos alunos. Por ser um processo de adesão voluntária, a avaliação assumiu um caráter significativo para seus envolvidos, pois são estes que determinavam todo o seu desenvolvimento e a partir de seus resultados definiam as estratégias para solução dos problemas detectados.

Até 1994, o papel do Ministério da Educação (MEC) foi o de “coordenador articulador e de agência financiadora da avaliação institucional, assumindo [...] a posição política de parceiros das universidades”. (BRASIL,1996b, p.1). A preocupação, a partir desse período, era estabelecer uma cultura positiva de avaliação, desmistificando o caráter punitivo, idéia essa associada à publicação da “lista dos improdutivos da Universidade de São Paulo”, em 1988.

No governo Itamar Franco, o PAIUB representou o reconhecimento consensual de que a avaliação seria necessária para elevar a qualidade das atividades acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão) e também que o processo e procedimentos avaliativos

deveriam ser conduzidos pelas próprias IES, ou seja, a política de avaliação pertencia às lideranças universitárias (GOMES, 2003).

O PAIUB se caracterizou por possuir dotação financeira própria, livre adesão das universidades através da concorrência de projetos e princípios de avaliação coerentes com a posição emancipatória e participativa. Estabeleceram-se três fases centrais para o processo a ser desenvolvido em cada Universidade: 1- avaliação interna por seus segmentos constitutivos; 2- avaliação externa por "experts" das áreas do conhecimento e/ou provedores de informações da comunidade externa (representantes dos sindicatos, de associações profissionais, usuários das profissões e egressos) e, 3- reavaliação que discute os resultados das fases anteriores estabelecendo ações para a melhoria da qualidade dos cursos, restabelecimento do seu projeto pedagógico e de desenvolvimento (LEITE,1997).

Gomes (2003) apresenta, em seu artigo⁵, as palavras do então Pró-Reitor de Graduação da UFSC e membro do Comitê Assessor do PAIUB, Dilvo I. Ristoff que sintetizam a posição das universidades em relação ao MEC:

As Universidades, embora se reservem o direito da dúvida e de ficar com um pé atrás, parecem ter perdido o temor na sua relação com o MEC pois viram que este entendeu que, como diz a professora Maria José Feres, Diretora do Departamento de Políticas Educacionais do MEC “ só é possível mudar com a parceria das universidades”, mesmo porque qualquer análise revelará que a continuidade de projetos de educação para o país exige organização e articulação das bases. E neste contexto é impossível não lembrar que os reitores e pró-reitores têm, via de regra, vida mais longa em seus cargos do que os ministros e seus assessores. (RISTOFF apud GOMES, 2003, p. 135)

Na gestão do Ministro da Educação Paulo Renato Souza (1995), o PAIUB foi substituído pelo Exame Nacional de Cursos - ENC (Lei 9131 de 1995) e o processo de avaliação toma rumos diferentes em oposição à política do PAIUB, conforme demonstra o quadro abaixo:

⁵ Apresentado na 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, (GT Política de Educação Superior), realizada em Caxambu (MG), de 7 a 11/10/2001.

Quadro 2: Elementos/Características do Exame Nacional de Cursos - ENC

Objetivo	“... aferir os conhecimentos e competências adquiridas pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação” (Lei n.9.191, art.3,inc.1)
Princípios básicos	<ul style="list-style-type: none"> . indicadores de <i>performance</i> (dos cursos por instituição) . comparabilidade das IES baseada nos resultados das avaliações . <i>ranking</i> conceitual (divulgação das <i>performances</i> das IES) . condicionalidade (a existência, manutenção e desenvolvimento de alguns aspectos da vida das IES dependem dos resultados da avaliação) . legitimidade técnica
Formas de adesão ou participação	. participação compulsória dos estudantes (leva a participação compulsória das IES avaliadas)
Avaliação consiste de	<ul style="list-style-type: none"> . avaliação centralizada e coordenada por agência nacional (MEC, INEP) . abordagem sobre indicadores de resultados . <i>performance</i> dos estudantes por curso
Avaliação é	<ul style="list-style-type: none"> . orientada para o sistema (comparação) . centrada nos resultados
Coordenador	. governo federal (MEC/INEP/SESu)

Fontes: Brasil (1993,1994,1995,1996,1996b) in Cadernos de Pesquisa, FCC, n.120, nov. 2003, p. 132.

O ENC (Provão) não apenas focalizava uma das mais sensíveis questões da educação superior brasileira (a avaliação), mas trazia consigo princípios, procedimentos metodológicos e condições que negavam, essencialmente, o mais elementar consenso político e técnico já alcançado na história da educação superior por um programa nacional de avaliação, o PAIUB (GOMES, 2003). As principais críticas resumiam-se em: avaliação punitiva, quantitativa, muito centrada nos resultados, não respeita ou não leva em consideração as peculiaridades institucionais, antidemocráticas, intervencionistas.

O ex-presidente da ANDIFES, Odilon Canto, argumenta que:

Quando surgiu a idéia desse provão, nós nos colocamos contra a idéia de que se pudesse fazer avaliação de um sistema complexo como é uma universidade com um simples provão. E nós já vínhamos trabalhando há muito tempo no processo de avaliação institucional. Nós não somos basicamente contra o Provão como um dos parâmetros para avaliar as universidades. [...] A forma como ele foi colocado é que está criando todo esse problema. (CANTO, 1996 apud GOMES, 2003, p 137).

O PAIUB foi um modelo de avaliação em contraposição ao novo modelo adotado pelo MEC, face aos princípios da autonomia acadêmica para formular e realizar o projeto de avaliação institucional e, principalmente, dos processos e mecanismos decisórios de formulação das políticas públicas (GOMES, 2003).

O ENC excluiu justamente a participação, a parceria e a negociação do MEC com as instituições universitárias.

O MEC apontou que o PAIUB era incapaz de gerar dados que pudessem ser analisados de forma comparativa e que não subsidiava e nem equipava o MEC para exercer com “eficiência e eficácia”⁶ o seu papel de coordenador do sistema federal de educação superior, dificultando a real possibilidade de comparar o desempenho das IES (Universidades públicas federais e estaduais, privadas e comunitárias, instituições não universitárias, etc.) e estabelecer mecanismos de monitoramento e punição periódica das IES. Salientou, ainda, dentre outras críticas, a ausência de uma base mínima para realizar comparações qualitativas, benefício à oligarquia acadêmica, corporativista e protecionista e sem utilidade para informar o processo de formulação e implementação de políticas educacionais. (GOMES, 2003).

A política de avaliação do MEC envolvia mecanismos reguladores que produziram impacto sobre o sistema de ensino superior como um todo. As condições estabelecidas (autorização, credenciamento e reconhecimentos), a possibilidade de punição para as IES particulares (como, por exemplo, o descredenciamento), e a publicação dos resultados obtidos pelas IES nas avaliações de cursos e das instituições criaram, juntos, um poderoso instrumento de coordenação, controle e monitoramento que não encontra paralelos na história da educação superior brasileira. É importante notar, além disso, que tais instrumentos reforçaram significativamente os chamados agentes e mecanismos do mercado educacional. (GOMES, 2003).

No entanto, para Durham (1990) os processos de avaliação aparecem nesse contexto, como instrumentos fundamentais, usados tanto pela direção das próprias

⁶ A obsessão pela eficácia, pela eficiência e pela qualidade, ainda que recente no universo educativo, é uma obsessão tipicamente tayloriana... [...] A avaliação neotayloriana concentra-se nos resultados obtidos, assume os objetivos como consensuais e definidos a priori, e as tecnologias pedagógicas e de avaliação como processos certos, estáveis e objetivos. [...] esse tipo de avaliação revela [...] de um projeto de controle da subjetividade e de esbatimento da ‘imperfeição’ humana, centrado nos resultados obtidos e no rigor das formas de tradução/quantificação desses resultados – ‘critérios de objetividade’, ‘medição’, ‘validação externa’, ‘verificação da qualidade’, ‘ aferição’, ‘validade e fidedignidade’, etc. Convoca-se uma monorracionalidade de tipo técnico e uma perspectiva gestonária-utilitária (neotayloriana), decompõem-se e fragmenta-se o processo de avaliação, quantificando, mensurando, formalizando; adota-se uma visão mecanicista da organização escolar, centrada nas operações técnicas, na eficácia e na eficiência. (LIMA; AFONSO, 1993, p.38 apud SGUISSARDI, 1996).

instituições em suas avaliações internas, como pelo governo nas avaliações externas, no sentido de implementar novas ações e orientá-las em direções determinadas.

Já para Leite (1997), esse modelo, como instrumento de avaliação, se mostra contraditório, se não em seus princípios, mas na maneira como se articula. Se, por um lado, retirou do processo a prática da reflexão, acompanhamento, aperfeiçoamento e conseqüente tomada de decisões pela comunidade acadêmica, enfraquecendo a ação emancipatória e a autonomia das IES, por outro lado, manteve diálogo com instituições que preconizam esses princípios e que defendem o papel relevante que as IES desempenham na sociedade.

[...] a forma como tais instrumentos normativos foram estabelecidos, desconsiderando o interesse da comunidade acadêmica em auto avaliar-se, fora do modelo neo-liberal, regulador, o desconhecimento dos textos normativos pelos próprios Reitores e pela Comissão Nacional de Avaliação e seu Comitê Assessor, mostram um duplo jogo. Em verdade, o Estado parece desejar a **cultura da submissão**. Age, pois, como colonizador impondo seus decretos, criando Secretarias de Avaliação, comissões de elaboração de provas e avaliação de exames. Por outro lado, acolhe o PAIUB em diálogo com a ANDIFES e as demais Associações. (LEITE, 1997, p. 13).

Na realidade, no final de 1996, a comunidade acadêmica foi surpreendida pelo Decreto 2.026, de 19/10/96, em seu artigo 4º, que normatizava os procedimentos de avaliação:

- 1) análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino;
- 2) avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão;
- 3) avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos;
- 4) avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área do conhecimento. (DECRETO 2.026, de 19/10/96).

Também determinava que o sistema em seu desempenho global seria avaliado por região, por unidades da federação, por áreas do conhecimento, pelo tipo e natureza das IES. Os procedimentos incluem, neste caso, a análise dos “principais indicadores de desempenho” (Decreto 2.026/96 Art.1º, Inciso I).

Deve-se destacar, também, as intenções e preocupações de um Estado avaliador, no contexto de políticas voltadas para tentativas de implantação do Estado mínimo ou redução do papel do Estado na sociedade e, em especial, na economia e nas políticas sociais. Cabe discutir que se trata de uma nova função auto-atribuída pelo Estado – como Estado avaliador – ou se é parte de uma estratégia de construção de uma nova relação Estado-sociedade. (BELLONI, 1998).

Esta questão fica evidente na declaração da ex - presidente do INEP/MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, como membro da equipe que implantou o ENC:

A ênfase em processos de avaliação é hoje considerada estratégica como subsídio indispensável no monitoramento das reformas e das políticas educacionais. Não há País no mundo preocupado em aumentar a eficiência, a equidade e a qualidade de seu sistema educacional que tenha ignorado a importância da avaliação como mecanismo de acompanhamento dos processos de reforma. Cada vez mais atribui-se relevância tanto à avaliação institucional em suas diferentes dimensões (condições da infra-estrutura das instituições escolares; processos de gestão; formação, qualificação e produtividade dos recursos humanos; etc.), como em relação à avaliação de resultados (o que e como os alunos aprendem, quais os fatores associados ao rendimento escolar, impacto de fatores extra e intra-escolares na aprendizagem, etc.). (CASTRO, 1998 apud GOMES, 2003, p. 137).

A avaliação pelo ENC traz, portanto, a intenção explícita de monitorar as políticas e as orientações do Estado no controle da qualidade da educação superior.

No entanto, para Leite (1997), a avaliação, nesses moldes, não coloca a qualidade em primeiro plano. Antes, a qualidade que se revelava pelo prestígio que a sociedade imputava aos formandos das instituições de ensino superior, pelos resultados que seus egressos obtinham no mercado de trabalho e pelo desempenho de suas competências profissionais, agora se dá pela força de um Decreto.

O Estado Avaliativo mostra-se, assim, ambíguo, porém, burocrata por excelência, resolvendo no papel e na avaliação de resultados, os históricos problemas do ensino superior brasileiro. Isto faz ressuscitar os apagados compêndios marxistas que mostram a burocracia protegendo uma generalidade imaginária de interesses que seriam aqueles do Estado e das classes dominantes e que idolatra a autoridade e faz dela a sua ciência. Sem dúvida, a avaliação extrapolou o simples fato de ser um organizador qualificado que permite ver com objetividade os problemas, os pontos fortes e fracos das Universidades com vistas à correção de trajetórias. A avaliação do MEC é um instrumento de poder político muito forte que está sendo

devidamente aplicado com fins que, certamente, não coincidem com os propósitos e as ações emancipatórias, preservadas da autonomia universitária que o PAIUB comprovou ser viável em sua prática. (LEITE,1997. p. 13).

Assim, Leite (1997) afirma em tom de denúncia a avaliação posta de forma burocrática para camuflar problemas históricos da educação superior que, certamente, a avaliação como está posta não vai resolver, porque seus propósitos e ações não são compatíveis com a autonomia universitária. Já Belloni (1998) constata o Estado como avaliador e o MEC, apoiando a decisão de se avaliar, defende a eficiência do controle do Estado sobre a educação, adotando instrumentos que o tornam eficaz na tarefa proposta.

Nesse sentido, a participação, representatividade e legitimidade política não foram preocupações no contexto da formulação do Exame Nacional de Cursos. A principal preocupação foi de implantar “um instrumento de gerenciamento político” que permitisse ao MEC o exercício da regulação e acompanhamento do ensino de graduação o qual passa a ser referido como a prioridade central da política oficial para o ensino superior. (GOMES, 2003).

Dessa forma, ao exercer suas funções avaliativas, o MEC, segundo Gomes (2003), “passa a exercer por isso mesmo um considerável controle sobre os processos e mecanismos mediadores da interação dos diversos atores do campo do ensino superior com o objetivo de realizar suas metas”. Sua finalidade maior é a melhoria da qualidade e da eficiência do funcionamento do sistema como um todo, bem como o de cada instituição que o integra. Para o autor, a avaliação deve ser usada, também, pelo MEC para fins de credenciamento, isto é, para garantir que as instituições integrantes do sistema cumpram os requisitos mínimos para integrá-lo e para nele permanecer. Seus resultados permitem a formulação de subsídios em várias instâncias ou dimensões:

- à comunidade científica oferece orientação para suas estratégias de desenvolvimento e articulação interinstitucional e com a sociedade;
- ao governo, sistematiza informações para a elaboração de políticas, principalmente, as de educação e de ciência e tecnologia;

- à sociedade, faz uma prestação de contas dos resultados do dinheiro público ali investido, traduzido em profissionais qualificados e em ciência, arte e cultura disseminadas junto à própria sociedade.

Entende-se que a avaliação do sistema de educação superior não deve ter como fim oferecer rankings ou classificações, por duas razões: primeiro, porque a avaliação propriamente dita é mais ampla e oferece mais subsídios para melhoria do sistema e para tomada de decisão e segundo, porque as especificidades e as características institucionais e regionais são tão intensas em sua diversidade que a tentativa de utilizar-se de médias significa, de fato, incorrer no equívoco metodológico de tentar comparar elementos e propriedades distintos, portanto, não comparáveis. O projeto pedagógico de cada instituição, sua evolução e sua inserção científica e social não pode ser quantificado para servir de base a uma classificação. Quantificação de concluintes e de produção acadêmica não são fatores suficientes para contemplar a multiplicidade e a diversidade de cada instituição, assim como seu papel social.

O argumento neoliberal de que a classificação ou “ranking” estimularia a competitividade em um “mercado” de instituições de educação, com efeitos positivos para a qualidade, não tem encontrado eco na realidade educacional dos países que adotam essa estratégia.

A questão sobre a eficácia das IES é polêmica, porque pressupõe as relações que estas desenvolvem com a sociedade.

A eficácia é uma noção ambígua cuja utilização dá quase sempre margem a que se estabeleça um falso consenso, evitando assim um debate sobre as finalidades a atingir. No plano social, pode pensar-se que o discurso sobre a eficácia do sistema educativo mostra que doravante se considera esse sistema como um setor de produção igual a outro e do qual, portanto, convém, à semelhança do que se passa noutros setores econômicos, aperfeiçoar o mais possível os resultados. Mas do ponto de vista da comunidade acadêmica, a eficácia pressupõe um outro significado: os estudantes avaliam-na em função de seu projeto pessoal, que tanto pode implicar a sua inserção profissional como o seu enriquecimento intelectual, que não são forçosamente medidos. Os professores, pelo menos os que se interessam pela pedagogia, teriam tendência para calcular a partir da aprendizagem realizada. Geralmente, é lícito pôr-se a questão nestes termos: que características deveriam apresentar os produtos do sistema? Serem agentes econômicos eficientes, à imagem da sociedade, ou indivíduos capazes de criticar, de promover modificações... ou,

ainda, simplesmente universitários? (BIREAUD,1995 apud SOUSA, 1999, p. 64).

Mediante a complexidade de se medir a eficácia das IES, o sistema educacional incorpora expressões, como padrão de qualidade, eficiência, avaliação de sistemas, refletindo as condições sociais, as idéias neoliberais e de globalização que demonstram cada vez mais a profunda unidade entre sistemas produtivos e instituições educacionais.

Portanto, a avaliação institucional apresenta-se sofisticada tecnicamente, para atender às demandas do Estado atual, gestor e portador de características empresariais que não poupa esforços para ajustar-se às mudanças na produção e que, a partir da avaliação racionaliza recursos, tenta alcançar a qualidade defendida pelo mercado, controla e coleta indicadores para definição de suas políticas públicas.

Pela complexidade que representam a estrutura, a organização e o funcionamento das IES, avaliar seu desempenho não é tarefa fácil. Levando-se em conta suas diferentes funções, como a de construtora e produtora do saber universal, transmissora e difusora do conhecimento a favor da sociedade em que se insere e a busca do desenvolvimento de sua autonomia, caracterizam-se como instituições peculiares. Por isso, os critérios de avaliação que a elas se aplicam não podem ser os mesmos de que se valem as organizações de interesses econômicos com conceitos neoliberais. Estas se ocupam com produtividade, resultados e desempenhos; enquanto a educação superior visa a acompanhar a atividade de seu sistema de ensino, incluindo competência técnico-científica, transparência e participação, a partir da compreensão de educação como bem público, que em princípio, deve estar à disposição de toda a sociedade.

Coelho, a esse respeito pondera:

Reduzir a universidade e a graduação a lócus de produção tecnológica e profissionalização dos indivíduos, no sentido utilitário do termo, é sem dúvida se deixar levar por uma compreensão pobre e estreita de sua função econômica, social, política e cultural, enfim, silenciar sua dimensão essencialmente humana [...] A Universidade deve constituir-se como escola de elaboração intelectual, de descoberta, de invenção, de pensamento, de encontro e confronto das diversas visões de mundo, culturas, teorias e áreas do saber; de busca sempre retomada da verdade, dos pressupostos e implicações das teorias e práticas, de críticas das ciências, da tecnologia, da filosofia, das artes e de toda a produção cultural. [...] Equivocado seria tanto a Universidade se deixar levar pelo mercado, pelo imediato, pelos ideais de produtividade e eficiência, quanto se enclausurar no universo da ciência e da tecnologia, se fechar ao mundo da produção. [...] o avanço das ciências e da

tecnologia e suas implicações no plano da produção e circulação dos bens só têm sentido à medida que contribuem, não apenas para a satisfação das necessidades humanas imediatas, mas para a criação de direitos e compromissos éticos. (COELHO, 1998 apud BELLONI, 1998, p. 204).

Mediante essa compreensão de Coelho de que a Universidade tem a função de produzir conhecimentos, conforme as necessidades sociais e culturais, é preciso neste momento, em que os educadores estão envolvidos no processo da Reforma Universitária, repensar uma outra política de avaliação da educação superior, com base em diagnósticos adequados, e sustentada por princípios e teses que lhe devolvam o lugar de debate sobre os problemas contemporâneos que estão a exigir novos conhecimentos em resposta às necessidades de desenvolvimento de uma Nação. (SGUISSARD, 2002, p. 38).

O estudo realizado até aqui possibilita reconhecer a complexidade do sistema de educação no nível superior e da sua avaliação, considerando a diversidade de concepções e de interesses que a perpassam. Para uma melhor aproximação do objeto desta pesquisa, o próximo capítulo tratará da questão específica do Exame Nacional de Cursos.

CAPÍTULO II

O PROVÃO E SUA NORMATIZAÇÃO

Este capítulo detalha os princípios do Exame Nacional de Cursos, mais conhecido como Provão, a partir do levantamento das legislações específicas e dos diversos estudos realizados, sob óticas diferenciadas.

O processo de avaliação, instituído a partir de 1995, criou forte impacto no ensino de graduação do Brasil, apesar da pós-graduação já dispor de mecanismos avaliativos utilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desde 1977.

A Lei Federal n.º 9.131/95, de 24 de novembro de 1995 estabelece ao MEC, dentre suas atribuições, a realização de avaliações periódicas das Instituições de Educação Superior (IES) e de cursos de graduação e o Decreto n.º 3.860 de 9 de julho de 2001 atribui ao INEP essa responsabilidade.

Os resultados dessas avaliações serviriam para o estabelecimento de ações com vistas à melhoria da qualidade de ensino, bem como forneceria subsídios para o credenciamento e o recredenciamento periódico de cursos e de IES.

Um dos instrumentos desse Sistema de Avaliação da Educação Superior foi o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como “Provão”, que foi aplicado aos alunos em fase de conclusão de curso sem que seu desempenho fosse computado para aprovação, mas figurando em seu Histórico Escolar a data da realização do Exame e se constituindo em condição obrigatória para obtenção do diploma.

O processo de consolidação do ENC foi constituído por diversas legislações, desde Medidas Provisórias (MP) e Leis, conforme nos descreve Braz et all (2004, p.12-14) :

a) **MP n.º 661, de 18 de outubro de 1994** – O Presidente Itamar Franco extinguiu o Conselho Federal de Educação (CFE) e para substituí-lo criou o Conselho Nacional de Educação (CNE);

b) **MP n.º 967, de 12 de abril de 1995** – reedição mensal da MP 661. Alterou a forma de composição e competências do CNE; criou o credenciamento periódico das instituições e cursos e, principalmente criou o ENC. Essa MP acabou por se transformar na Lei 9.131/95;

b) **Lei n.º 9.131/95, de 24 de novembro de 1995** – de acordo com essa lei o Conselho Nacional de Educação não teria competência para realizar avaliação, devendo apenas liberar sobre a autorização, credenciamento e credenciamento, de acordo com relatórios e avaliações elaboradas pelo MEC (alínea “e” do § 2º do art. 9º). O art. 3º definiu como o MEC deveria realizar a avaliação, indicando dois tipos de avaliação: a das instituições e a dos cursos: o ENC;

c) **Portaria MEC n.º 249, de 18 de março de 1996** – instituiu a sistemática para a realização do ENC. Esta Portaria não fez menção aos demais procedimentos de avaliação das IES;

d) **Decreto n.º 2.026, de 10 de outubro de 1996** – baixado quando o primeiro ENC estava sendo aplicado. Estabeleceu procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Esse Decreto ampliou a abrangência da avaliação, dando prioridade não somente ao processo de ensino-aprendizagem, mas a outros aspectos da educação superior: Condições de ensino ofertadas pelos cursos, ou seja, corpo docente, projeto pedagógico, infra-estrutura.

e) **LDB, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – Estabeleceu incumbências à União, aos Estados e ao Distrito Federal para que exerçam a regulação do ensino superior (art. 9º, inciso IX). O art. 46 estabelece que “a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos ilimitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação”. No § 1º “após um prazo para saneamento de deficiências, eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia ou em descredenciamento”.

f) **Decreto n.º 3.860, de 9 de julho de 2001** – seis meses após a promulgação da Lei n.º 10.172/2001. Revogou os Decretos n.º 2.026/96 e 2.306/97, que regulamentavam, respectivamente, a avaliação e a organização da educação superior. O novo Decreto dispôs sobre a classificação das IES, entidades mantenedoras, IES e organização acadêmica, avaliação e procedimentos operacionais. O Decreto n.º 3.860/2001 mudou as regras de organização do sistema federal de ensino e modificou procedimentos de avaliação de cursos e instituições, reforçando aspectos que foram inseridos desde a Lei n.º 9.131/95 até a nova LDB, passando pelos decretos posteriores. Atribuiu, também, ao INEP toda a responsabilidade pela organização e execução da avaliação dos cursos e IES, ou seja, do Sistema de Avaliação da Educação Superior.

Vale ressaltar que o Sistema de Avaliação (INEP, 2002, p. 8) envolvia:

- a) Avaliação dos principais indicadores de desempenho global do Sistema Nacional de Educação Superior;
- b) Avaliação institucional do desempenho individual das IES;
- c) Avaliação dos cursos superiores, mediante a análise dos resultados do ENC e das condições de ensino de cursos superiores.

Mais, especificamente, esse Sistema abrangia:

- a) O Censo da Educação Superior, que se realiza anualmente e envolve todos os cursos e IES do País;
- b) O Exame Nacional de Cursos, que se realizou anualmente, destinando-se a todos os concluintes dos cursos de Graduação que iam sendo incorporados ao processo, a cada ano;
- c) A Avaliação periódica das Condições de Ensino, que se realizava a cada quatro anos e focalizava as dimensões organização didático-pedagógica, corpo docente e instalações dos cursos submetidos ao ENC;
- d) A avaliação para fins de reconhecimento ou renovação de reconhecimento, que se realiza sempre que necessário e tem as mesmas características da Avaliação das Condições de Ensino; e
- e) A Avaliação Institucional, que focaliza, no âmbito organizacional, as dimensões organização institucional, corpo docente e instalações, para fins de credenciamento ou renovação de credenciamento das IES.

Após o levantamento das legislações que normatizaram o ENC, faz-se necessário o conhecimento de sua concepção, de sua dimensão metodológica, de suas diretrizes, dos instrumentos utilizados, do sistema de correção das provas e da sistemática de divulgação dos resultados.

Na concepção neoliberal, os países que adotam sistemas de avaliação da educação, principalmente de cursos e de instituições, pretendem com sua implantação mudanças e redefinição das políticas estatais e institucionais, voltadas tanto para a melhoria da qualidade de ensino quanto da produção do conhecimento.

Segundo Benedetti,

[...] com o processo de globalização e o avanço crescente da política neoliberal, o setor produtivo passa, no Brasil, a ter que investir cada vez mais em capacitação de mão-de-obra em decorrência da inadequação dos formados pelas IES, pressionando, assim, as universidades com exigências de qualidade. (BENEDETTI, 2003, p. 55)

Da mesma forma, a sociedade civil que investe na educação superior com seus tributos, passa a exigir qualidade e resultados dos cursos de graduação oferecidos pelas IES, contribuindo para a institucionalização do ENC.

Para o MEC que assumiu essa concepção, o ENC se constituiu numa avaliação externa com o objetivo de verificar o processo de ensino e aprendizagem no que se refere à aquisição e aplicação de conhecimentos e habilidades básicas dos concluintes dos cursos de graduação.

Foi uma ferramenta para conhecer a realidade dos cursos com o objetivo de estimular a reflexão sobre o presente e a constituição de um modelo desejado e necessário para as mudanças que se quer empreender, na consolidação de aspectos relacionados às prioridades sociais em termos de conhecimento e tecnologia. (INEP, 2000, p. 22).

Na realidade, através do ENC, pretendia-se verificar se os alunos dos cursos avaliados tinham conhecimentos, competências e habilidades para enfrentarem os desafios de uma sociedade em mutação. Com base nessa análise (informações quantitativas e qualitativas), o MEC esperava que dirigentes e docentes pudessem tomar decisões mais seguras, visando ao aperfeiçoamento de sua ação pedagógica e à melhoria do ensino.

Na visão de Osório (2001)

[...] a educação passa a ser vista como redentora de toda a tragédia do desemprego, tendo a responsabilidade de desenvolver habilidades básicas, habilidades específicas e de gestão definidas a partir do novo conceito de mercado de trabalho, tendo como 'missão' formatar em cada indivíduo competências, frutos do desenvolvimento dessas habilidades enunciadas, assegurando uma possível 'empregabilidade' e uma renda mínima. (OSÓRIO, 2001, p. 30).

O documento Relatório-Síntese do Exame Nacional de Cursos (2000-2003), afirma que o Provão não só respeitou a autonomia docente, a partir do momento que o seu resultado não inferiu na avaliação realizada pelo professor, como também, permitiu a participação da comunidade acadêmica, por meio das Comissões de professores, que eram responsáveis pela definição dos procedimentos de elaboração do exame. A comunidade acadêmica participava de todo o processo do Exame, ou seja, identificação dos alunos que seriam submetidos ao Exame até a avaliação das provas aplicadas, emitindo sugestões e críticas para o seu aperfeiçoamento, por meio das consultas, questionários e sondagens realizadas durante todo o processo. Além disso, realizou encontros, debates e Seminários com coordenadores, professores e dirigentes das IES com o objetivo de discutir as estratégias que cada IES deveria tomar na utilização dos

resultados, bem como colher subsídios para efetiva melhora e aprimoramento do próprio ENC.

Para o INEP/MEC a avaliação no ENC foi um processo de construção, fruto de reflexão dos participantes, em diversos processos por meio de:

[...] jornadas de trabalho das Comissões de Avaliação do Curso, quando estabelecem as diretrizes do Exame, avaliam as provas, discutem os resultados, apresentam sugestões para o aperfeiçoamento do processo; nos seminários e outros eventos, quando os coordenadores e dirigentes do curso, e professores e alunos participantes questionam o ENC, compartilham as ações desenvolvidas no processo educativo, decorrentes da avaliação, sugerem melhorias para as diretrizes do Exame e para o sistema em seu todo. (INEP, 2002, p. 10)

Em seus documentos (Manual do Provão) e em seu discurso, o MEC/INEP enfatizou, ainda, que

[...] todo fenômeno qualitativo é processo de (re) construção humana e percebendo, nas diferentes instâncias da educação superior e nos diferentes estados do País, o movimento que o ENC acabou por instaurar no meio acadêmico, pode-se afirmar que o Exame vem atingindo seu objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino superior no Brasil. (INEP, 2000, p. 23)

Percebe-se, nessa afirmação, que o grande desafio para as IES não estava mais na ampliação da oferta de vagas e de diplomas como forma de inserção no mercado de trabalho, e sim, na qualidade do ensino ofertado.

Antes do Provão, segundo Benedetti (2003, p. 55) a avaliação de uma IES era feita pela sociedade de modo informal, através do prestígio social de seus formandos, pela qualidade dos empregos que obtinham no mercado de trabalho e pelas competências e habilidades construídas ao longo dos anos na IES.

Segundo o MEC, com a participação crítica da comunidade acadêmica, nas diversas etapas, o ENC constituiu-se numa avaliação em construção, e as ações decorrentes foram progressivamente aprimoradas e enriquecidas em vários aspectos. Por tratar-se de um exame nacional, fizeram parte das Comissões representantes das diferentes regiões brasileiras e dos diversos tipos de IES. Essas Comissões foram

importantes na construção do sistema de avaliação do ENC. (INEP: Relatório-Síntese, 2001).

Nesses relatórios, fica evidente que o ENC incorporou a dimensão das habilidades avaliadas (cognitivas), base mínima dos conteúdos, formatação da prova, um único instrumento (prova escrita), metodologia e recursos específicos para a correção das provas, distribuição dos graduandos nas salas, aplicação simultânea da prova em todo o País, tempo mínimo para sua efetivação e momento e formas de divulgação dos resultados. A medida e a estatística serviram como ferramentas do processo avaliativo.

O ENC, como um mecanismo de avaliação externa, propôs-se a verificar o processo de ensino e aprendizagem no que se refere à aquisição e aplicação de conhecimentos e habilidades básicas dos concluintes dos cursos de graduação. Não quis limitar-se a ser um diagnóstico, mas uma ferramenta para conhecer a realidade dos cursos e, verificar se, ao final do curso, aquele grupo de alunos demonstrou conhecimentos atualizados na sua área, além de competências e habilidades que lhe permitissem enfrentar os desafios de uma sociedade em transformação constante. (INEP: Relatório-Síntese, 2000 - 2003).

As diretrizes do ENC foram traçadas pelas Comissões (por área de conhecimento) nomeadas pelo Ministro da Educação, constituídas por professores com larga experiência no ensino da graduação, profissionais indicados pelos conselhos e associações de ensino, profissionais das associações científicas de cada área, além do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e da Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC). Esses membros eram representantes das diferentes regiões brasileiras e das diferentes IES existentes no nosso País.

As Comissões tinham como atribuições: definir a abrangência, objetivos, diretrizes e outras especificações necessárias à elaboração dos instrumentos a serem aplicados no ENC; avaliar o ENC para aprimoramento do processo; estabelecer procedimentos e orientar o processo *in loco* das Condições de Ensino.

Para estabelecer as diretrizes do ENC, as Comissões levaram em conta os Projetos Pedagógicos dos Cursos, encaminhados pelos respectivos coordenadores, relatórios dos Seminários que sintetizam as sugestões e críticas levantadas pelos seus participantes, pois a cada aplicação do ENC a Comissão revia as diretrizes do ano

anterior. As diretrizes evidenciavam o que se espera dos graduandos, os perfis e as habilidades para as diferentes áreas.

O Provão, basicamente, utilizou dois instrumentos de avaliação:

a) Prova escrita, visando averiguar o conhecimento do acadêmico. As provas foram elaboradas de duas formas: com questões mistas, ou seja, questões de múltipla escolha e questões discursivas ou provas totalmente discursivas. (Manual de Elaboração de Provas, 2003, p.58).

As questões apresentadas abaixo (extraídas do Provão, 2001, p. 5 e Manual de Elaboração de Provas, 2002, p. 84), exemplificam essas formas:

1. Para o desempenho de suas funções, como administrador de uma grande empresa, João acreditava que era importante apenas desenvolver o seu bom senso e suas habilidades interpessoais e de comunicação.

Você, como um bom administrador, sabe que, para que tenhamos um ambiente de trabalho de alto desempenho, isto não é suficiente. É preciso também desenvolver habilidades

- (A) técnicas, conceituais e de decisão
- (B) cognitivas, afetivas e de inovação
- (C) emocionais, profissionais e de reflexão
- (D) mentais, tecnológicas e de criação
- (E) lógicas, analíticas e de avaliação

2. O agronegócio representa cerca de 30% do PIB brasileiro. Uma das contribuições mais significativas para esse desempenho é representada pela produção nacional de grãos, que tem atingido, nos últimos anos, valores próximos a 100 milhões de toneladas.

Diante do exposto, analisar a propriedade da seguinte afirmação e justificar a resposta.

“O volume da produção nacional de grãos poderia ser ainda mais elevado, não fossem as perdas médias, de 10 a 20%, verificadas durante a colheita da maioria das espécies produzidas. Essas perdas são determinadas por técnicas inadequadas de natureza fitotécnica e de manejo de solo”.

A Comissão de cada Curso definia a prova que seria adotada no ENC. As diretrizes do Exame enfatizavam

que a prova deve privilegiar questões que avaliem a construção e produção do conhecimento, preferencialmente, na capacidade de análise crítica, aplicação dos conhecimentos relevantes em situações novas, organização de idéias, proposição de soluções e formulação de conclusão. Devem refletir os diversos currículos dos cursos avaliados, evitando abordagens de conhecimentos factuais, de interesse secundário ou habilidades cognitivas

mais simples, relacionadas apenas à capacidade de memorização. (INEP, 2002, p. 12)

b) Três tipos de questionários: questionário-pesquisa, questionário de impressões sobre a prova e o questionário de avaliação da prova. Os dois primeiros eram direcionados aos acadêmicos. Um era encaminhado antes da realização do Exame com a finalidade de colher informações sócio-culturais e expectativas dos alunos, como também, colher suas impressões quanto às instalações e recursos do curso, grade curricular e desempenho dos docentes. Durante a prova, os acadêmicos recebiam o questionário de impressão da prova com o objetivo de colher as críticas e sugestões dos alunos referentes à clareza e objetividade dos enunciados, adequação das informações recebidas para a resolução das questões, nível de dificuldade da prova e sua extensão. O último questionário era destinado aos coordenadores de curso com a finalidade de colher informações sobre a qualidade e adequação da prova aplicada em cada área. Era composto de duas partes: questões para colher as impressões sobre a prova (similares a dos alunos) e questões que solicitavam o julgamento dos coordenadores a respeito da adequação nas questões da prova às habilidades e conteúdos. (INEP, 2002, p.12).

Para a correção das questões de múltipla escolha, após a verificação do gabarito da prova pela Banca Examinadora foi utilizada a leitura óptica. As questões discursivas, inicialmente, eram corrigidas por uma amostragem levando-se em consideração a chave de correção, ou seja, resposta padrão e critério de atribuição de pontos. Após a aprovação dessa correção pela Comissão de Avaliação de Curso, que passava por treinamentos, eram feitas as correções definitivas. Cada prova era analisada na correção definitiva por dois professores que adotavam procedimentos garantindo o anonimato dos graduandos e instituições, inclusive a procedência geográfica das provas.

Após as correções, a Banca Examinadora elaborava um relatório

apresentando uma análise geral e por questão a respeito das respostas dos graduandos; hipóteses que podem ser levantadas sobre o processo de ensino-aprendizagem, a partir do instrumento de avaliação; o entendimento das propostas das questões formuladas; qualidade da redação; possíveis causas explicativas de erros cometidos no desenvolvimento das respostas; e, outras análises que as redações dos graduandos suscitam. (INEP, 2002, p. 13)

Todas essas análises eram encaminhadas às IES, por meio de um Relatório, para que conhecessem o seu desempenho no Provão, além dos Resultados que eram divulgados por meio de Relatório-Síntese direcionado à comunidade acadêmica e à sociedade em geral, o Boletim do Graduando e Relatórios às IES sobre seus respectivos cursos.

Ao analisar as provas, Santos Filho (2000, p.170) afirma que o Provão, ao fazer uso de questões de múltipla escolha, “representa a aprendizagem como o escore total de todos os itens corretos”. Na prática, adota um viés quantitativo privilegiando questões de nível mais baixo de compreensão, ou seja, agregando unidades isoladas de aprendizagem.

Mas, para o INEP (2002), apesar dos resultados apresentados serem de natureza quantitativa, não deveriam ser interpretados como fim do processo de avaliação e sim como parte, fornecendo subsídios para uma interpretação qualitativa do ensino de graduação de cada região do País.

A grande repercussão dos resultados do ENC, na sociedade, pode ser atribuída às seguintes características que esse sistema avaliativo evidenciou: a) o exame sujeitava todos os formandos dos cursos avaliados a se submeterem a uma prova de conhecimentos; b) as IES, dependendo do desempenho de seus acadêmicos, eram classificadas por meio de cinco conceitos: A, B, C, D e E; c) Esse conceito era atribuído ao curso, mas no Histórico Escolar do aluno constava sua participação. As notas eram transformadas em conceitos da seguinte forma: as 12% com melhor desempenho obtinham o conceito A, as 18% seguintes B, as 40% seguintes C, as 18% seguintes D e as últimas E. Dessa forma, houve uma maquiagem da realidade:

A adoção da nota média dos cursos como referência para comparar o desempenho dos cursos, em lugar da melhor nota da área, mostra que a performance na prova é discrepante nas diversas áreas. Por exemplo, em 1999 era necessário na área de odontologia ter-se um desempenho de 92% do curso mais bem avaliado nessa área para obter o conceito “A”, enquanto que na área de matemática para obter esse mesmo conceito era suficiente ter-se um desempenho de 57% do melhor curso avaliado nessa área. Nesse mesmo ano o curso com o pior desempenho na área de Odontologia teve desempenho de 52% do melhor curso dessa área, enquanto que o curso com o pior desempenho na área de matemática teve desempenho de 11% do melhor curso dessa área. (ROTHEN, 2003, p. 119).

É importante ressaltar que o critério básico de qualidade dos cursos é o resultado globalizado dessa prova. Os alunos que não se apresentavam ao Exame não recebiam seus diplomas. Entretanto, a “outorga de diplomas não depende do valor da nota recebida nessa prova, e sim de simplesmente haver alguma nota, qualquer que seja, mesmo que zero”. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 113).

No ano de 2001, o critério utilizado tomou como base a média geral e o desvio padrão, passando os conceitos a serem atribuídos com os seguintes critérios:

- A: Desempenho acima de um desvio-padrão da média.
- B: Desempenho no intervalo entre o meio e um desvio padrão acima da média.
- C: Desempenho no intervalo de meio desvio padrão acima e abaixo da média.
- D: Desempenho no intervalo entre meio e um desvio padrão abaixo da média.
- E: Desempenho abaixo de um desvio-padrão da média. (BRAZ, 2004, p.19)

Na visão de Vianna (2003) o que faltou foi o estabelecimento de uma nota de corte que refletisse um nível mínimo de competência desejável. O que se verificou é que esse processo transformou uma medida comparativa em medida absoluta e, o que é pior, não deu significado de avaliação a essas medidas, uma vez que não houve adoção de critérios mínimos de qualidade que diferenciassem o desejável do não desejável.

Dias Sobrinho (2000) levanta uma questão conceitual, neste caso:

[...] medir não é a mesma coisa que avaliar, é apenas uma parte de um processo muito mais amplo, um procedimento isolado não é, em si, um programa formativo, este também, processo bastante amplo. O Exame Nacional de Cursos, vulgo Provão, tem fortes efeitos na política educacional superior, efeitos obviamente discutíveis, mas, sem dúvida, importantes para os objetivos propostos; porém, ele mesmo não se insere em nenhum programa formativo. (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 136).

O autor, enfatiza, ainda

O teste simplesmente funciona como um instrumento que deve estar associado a múltiplos instrumentos e procedimentos que devem constituir a avaliação. É importante saber como está o ensino no Brasil, mas que isto não seja utilizado para constituir *rankings*. Mesmo porque um A do provão não está dizendo que o curso é bom, nem o E indica que é necessariamente muito

ruim. Sugere simplesmente uma posição relativa. Em algumas áreas, há cursos A com baixa média. Entretanto, recebem a melhor qualificação por terem obtido resultados superiores a outros. Porém, resultados dos estudantes não representam necessariamente a qualidade dos cursos. (2003,p.1)

Araújo e Ristoff (2003) reafirmam as declarações de Sobrinho (2000) e demonstram como a distribuição dos conceitos é frágil:

[...] um A, por exemplo, não quer dizer Excelente e um E não quer dizer péssimo, como milhões de pessoas até agora acreditavam. Um exemplo disso pode ser verificado nos resultados do Provão de 2002: a nota 4,4 em Administração é A, já a nota 4,8 em Odontologia é E; 3,4 em Engenharia Civil é A, já 3,7 em Medicina é E; 3,7 em Engenharia Elétrica é B, já 3,8 em Agronomia é D; 3,5 em Matemática é A, já em Pedagogia 3,6 é E, e assim por diante!!! Os números revelam, portanto, que os conceitos não refletem a qualidade dos cursos e são inadequados para orientar políticas educacionais comuns a todos. E, no entanto, com estes conceitos, nada confiáveis, premiamos e punimos instituições, concedemos ou negamos crédito educativo a alunos e orientamos a sociedade”. (ARAÚJO; RISTOFF, 2003, p.1).

Portanto, o ENC cumpriu a função de cunho administrativo e político, ou seja, foi um elemento de informação para reconhecimento, credenciamento, recredenciamento ou desc credenciamento das instituições e cursos, segundo o MEC. No entanto, essas informações deveriam se tornar subsídios aos professores no redirecionamento de sua prática educativa, mas deixaram de ser aproveitadas porque a avaliação foi feita no final do curso e não levou em conta nem as condições individuais de partida e nem tampouco as diferenças entre as condições de produção nas instituições. (DIAS SOBRINHO, 2000, p.166)

É inegável que o ENC repercutiu para algumas pessoas de forma positiva e, para outras, negativamente. O governo Fernando Henrique Cardoso conseguiu legitimar a cultura da avaliação mais do que diagnosticar as deficiências da educação superior brasileira. A implantação dessa cultura articulou-se com a política de descentralização da gestão e de financiamento, ou seja, o Estado passou a ter um papel regulador e indutor do sistema, das diretrizes políticas desejadas. (BRAZ, 2004, p. 15).

Na visão de Garcia (2003), o governo atingiu seu objetivo, pois

[...] o Provão parece-nos estar consolidado como um dos indicadores e importante agente de transformação do ensino superior, mesmo com toda a sua controvérsia. Após a realização dessa avaliação, a rede física foi melhorada, cresceu o número de docentes titulados, aprofundaram-se diferentes investigações à luz de novas propostas pedagógicas, investe-se em novas formas de administrar o ensino superior, avalia-se o desempenho dos cursos, professores e dos alunos. Mesmo que essas melhorias não sejam fruto direto do Provão, este contribuiu para aumentar a preocupação das IES quanto a sua avaliação externa. (GARCIA, 2003, p.47).

Para o MEC, o Provão, por sua visibilidade, tornou-se um instrumento de avaliação aprovado pela opinião pública e estimulou a discussão da educação superior dentro das próprias IES, como na sociedade em geral, além de orientar suas ações, no sentido de estimular e fomentar iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade de ensino.

Segundo Yamashita (2000),

[...] o ENC não é um instrumento que coleta dos alunos a sua percepção a respeito dos professores ou do conteúdo, mas que, objetivamente, procura medir os resultados de sua estada na faculdade. [...] trata-se de uma iniciativa que busca a padronização, ainda que num patamar mínimo de qualidade, do perfil do egresso das instituições. Os interesses para que esta avaliação apresente resultados com conceito “A” são inúmeros; os recursos e os esforços para obtê-lo também não são desprezíveis. O que se nota, portanto, no ensino superior brasileiro, é um processo de reforma, de transformação e até de adaptação; há, todavia, algumas disfunções e desvios de propósito a serem observados. Entretanto, não se pode crer em um modelo institucional único para todas as escolas. (YAMASHITA, 2000, p. 71-72)

Na análise de Araújo e Ristoff (2003), a avaliação precisa ser viável, exata, justa e ter utilidade. Segundo os autores, o provão “não obstante a boa qualidade das provas, é inviável a médio prazo, apresenta resultados inexatos, é inútil para orientar a população e as políticas públicas e fere de morte o sentido de justiça”. Para eles, o Provão teve dois grandes pesos: o administrativo e o financeiro.

O peso administrativo do provão deve, nos próximos anos, gerar um fardo difícil de ser carregado. No último provão, por exemplo, foram avaliados 5.890 cursos de um total de 12.155 existentes. Hoje, é bom registrar que já são 14 mil. Ou seja, estamos avaliando menos da metade dos cursos existentes, e não é preciso ser economista para entender o impacto destes números sobre a administração pública. Pior: hoje avaliamos 26 das chamadas áreas do conhecimento que, em muitos casos, se confundem com

habilitações. Exemplo disso é que avaliamos apenas quatro habilitações das chamadas engenharias (civil, mecânica, elétrica e química), enquanto existem mais de 100 registradas. (ARAÚJO; RISTOFF, 2003, p.1).

Já o peso financeiro, segundo os autores, gira em torno de 35 milhões de reais. O descontrole do governo de Fernando Henrique Cardoso na expansão das IES, provocou o surgimento de uma nova instituição a cada dois dias e quatro novos cursos por dia e, conseqüentemente, um acréscimo exorbitante no número de formandos a serem avaliados.

Pode-se concluir que o Exame Nacional de Cursos não promoveu a consolidação de uma cultura de avaliação no interior das instituições como vinha sendo estimulada pelo PAIUB, por dar destaque para a avaliação do produto. Reduziu a atividade avaliativa ao procedimento de medida ou quantificação de resultados.

Outra questão inquietante é quanto ao uso de seus resultados como referência de qualidade de um curso, seja no estabelecimento de critérios para alocação de recursos financeiros entre as IES tendo em vista o seu bom ou mau desempenho, seja na política de financiamento da educação superior, pois há tendências na sociedade questionando a validade da manutenção de universidades públicas gratuitas, a partir da apreciação acerca de seu custo e produtividade. (SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

No próximo capítulo, com base na percepção dos envolvidos no Provão (objeto desta pesquisa) buscar-se-á respostas aos vários questionamentos apresentados sobre esse processo avaliativo da educação superior.

CAPÍTULO III

O PROVÃO NO CONTEXTO DA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo identificar a relevância do ENC, a partir dos resultados do Provão no período de 2001 a 2003, especificamente, do curso de Administração, tendo como referência duas instituições de educação superior, uma pública e uma privada no município de Campo Grande. Inicia-se, apenas para contextualização, com a apresentação dos dados da educação superior no Estado de Mato Grosso do Sul e no município pesquisado. Finaliza-se com a apresentação da pesquisa realizada e sua análise, cujo objetivo foi verificar o reflexo desse Exame, a partir da percepção dos dois grandes partícipes no processo – alunos e coordenadores.

Como já foi abordado nos capítulos anteriores, a partir da década de 1970, as universidades passaram por transformações e reformas, deixando de lado seu caráter elitista, até então, para transformarem-se em instituições de educação para a massa, principalmente, na década de 1980. A educação superior no Brasil sofreu transformações significativas, principalmente, no que tange à sua expansão. O número de inscritos nos processos vestibulares nas instituições de educação superior se multiplicou 27 vezes, entre 1950 e 1994, chegando em 1994 a 8 milhões de estudantes¹, principalmente com o crescimento das instituições privadas que se apresentou como um diferencial na América do Sul. Segundo dados do INEP, hoje, das 2.381 Instituições de Educação Superior no Brasil, 2.138 são privadas, o que corresponde a 89,83%. (INEP, 2006).

Apesar de toda essa expansão, a educação superior ainda é insuficiente, considerando-se o percentual da população brasileira na faixa etária em condições de cursar o ensino superior².

¹ Dados citados no artigo “Expansão do Ensino Superior em Mato Grosso do Sul: análise preliminar” de Margarita Victoria Rodríguez e Liliana Gonzaga de Azevedo Martins, UCDB, 2004.

² O Censo do IBGE de 2000 aponta que 13,75% da população brasileira (169.872.856) está na faixa etária de 18 a 24 anos, idade a princípio em condições de cursar o ensino superior. <www.ibge.gov.br>

Em Mato Grosso do Sul, a expansão da educação superior ocorreu em consequência das transformações econômicas, sociais e políticas, nos meados do século XX, principalmente com o aumento da demanda, proveniente da classe média, que visava incorporar-se ao mercado de trabalho com melhores condições de formação e ascensão social.

Ocorre, segundo Rodriguez e Martins (2004), grande expansão quantitativa do setor, notável diversificação institucional, aumento da participação do setor privado, início do processo de internacionalização e esforços de transformação de algumas instituições, tais como, IES sem fins lucrativos para fins lucrativos, de Faculdade para Centro Universitário.

Hoje, Mato Grosso do Sul possui 78 municípios e a educação superior se faz presente em 19 deles, portanto, 24,35% de atendimento nesse nível de ensino. Dos 19 municípios que oferecem o ensino superior, 5 deles contam apenas com a cobertura de Instituições de Educação Superior públicas (federal e/ou estadual) o que corresponde a 26,31%, 7 contam com a cobertura só da rede particular, ou seja, 36,84% e 63,15% desses municípios são atendidos pelas duas redes, pública e particular.

A Educação Superior em MS vem sendo atendida pelas seguintes instituições³:

Tabela 1 – Instituições de Educação Superior em Mato Grosso do Sul

INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	PÚBLICA	PRIVADA
CENTRO UNIVERSITÁRIO	--	02
FACULDADE	--	22
FACULDADES INTEGRADAS	--	08
INSTITUTO SUPERIOR	--	07
UNIVERSIDADE	03	02
TOTAL	03	41
	6,81%	93,18%

Fonte: INEP/2006. www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional.lista_ies.asp acessado em 5/09/2006.

Analisando os dados apresentados, verifica-se que 44 IES atendem a educação superior em MS, sendo apenas 3 públicas, correspondente a 6,81% e as 41 restantes são de natureza privada, perfazendo 93,18%.

³ Fonte: INEP/2006. www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional.lista_ies.asp acessado em 05/09/2006.

Observa-se a determinação do espaço público pelas categorias e práticas do espaço privado, ou seja, o encolhimento e retraimento do espaço público e a expansão do privado.

Na análise de Leher (2003, p.81)

[...] a privatização ocorreu não apenas porque a expansão do setor público foi abandonada, mas também devido à reconfiguração das exigências educacionais: a menor demanda científica, tecnológica e cultural não requer instituições de alta qualidade. Assim, as empresas educacionais poderiam ser criadas sem a necessidade de grandes investimentos: em apenas três anos, 50 centros universitários foram criados, 49 deles privados. Entre universidades (85), faculdades integradas (88) e isoladas (782), o país possui 1.004 instituições privadas. Excetuando não mais que duas dezenas, nenhuma delas têm atividade sistemática de pesquisa. Não surpreende que, nos últimos dois anos, o número de cursos seqüenciais tenha crescido 280% (INEP,2000).

Da mesma forma, registram-se dois grandes momentos da expansão da educação superior no Estado de Mato Grosso do Sul. Primeiramente, no ano de 1969 com a criação da Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT) e os diversos campi (1970) e na década de 1990, a expansão das privadas sob três enfoques: empreendimento de caráter empresarial, modelo da interiorização, instituições não universitárias, com oferta de cursos de baixo custo e preferencialmente no horário noturno (RODRIGUEZ ; MARTINS, 2004, p.14).

Dentre os cursos de baixo investimento, apresentam-se os cursos de Administração, Pedagogia, Letras, Ciências Contábeis, Direito e Normal Superior, principalmente no interior do Estado. O período noturno representa em torno de 67,5% da oferta dos cursos (RODRIGUEZ ; MARTINS, 2004). Isso possibilitou o desencadeamento da expansão da educação superior, nem sempre preocupada em atender as expectativas da demanda e sim, em oferecer um curso de baixo custo, mas que, de alguma forma, possibilitasse o ingresso dos estudantes e o fixasse na sua região, impedindo a migração interna, principalmente para a capital do Estado. Deve-se evidenciar que, em consequência desse processo acelerado de privatização da educação superior e sua massificação, ocorreram significativas diferenças na qualidade educacional de algumas instituições e a maior consequência de todo esse movimento são as mudanças que irão recair sobre a identidade das instituições de educação superior. A produção do conhecimento poderá ser substituída por informações que atendam às exigências do mercado, afastando as IES da sociedade,

da reflexão crítica, característica da educação superior. O pior a se temer é a transformação das universidades em prestadoras de serviço. A reconfiguração da educação superior brasileira perpassa por mudanças, reformas político-econômicas e acima de tudo, por vontade dos responsáveis pela reforma do Estado e da educação pública.

No município de Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul, o atendimento da educação superior não é diferente:

Tabela 2. Instituições de Educação Superior no município de Campo Grande - MS

INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	PÚBLICA	PRIVADA
CENTRO UNIVERSITÁRIO	--	01
FACULDADE	--	01
FACULDADES INTEGRADAS	--	--
INSTITUTO SUPERIOR	--	03
UNIVERSIDADE	02	02
TOTAL	02	07
	22,22%	77,78%

Fonte: INEP, 2006.

Dentro desse cenário, limitou-se para análise do nosso objeto de pesquisa o curso de Administração de duas IES, uma privada e uma pública em Campo Grande, no período de 2001 a 2003, tendo em vista que nesse período os dois cursos passaram pelo processo de avaliação do ENC.

Segundo dados do INEP (2006), Mato Grosso do Sul possui, hoje, 74 cursos de Administração, sendo 18 cursos oferecidos em Campo Grande, o que corresponde a 24,32% dessa oferta.

No período de 2001-2003, segundo o INEP (2001), foram avaliados os cursos de Administração de cinco IES de Campo Grande-MS, que obtiveram os seguintes resultados no ENC:

Tabela 3 – Conceitos obtidos pelos Cursos de Graduação em Administração de cinco IES do município de Campo Grande, no período de 2001 a 2003

Conceitos de Cursos de Administração de 05 IES de Campo Grande-MS, no período de 2001 a 2003										
ANO	Conceito A		Conceito B		Conceito C		Conceito D		Conceito E	
	Nº cursos	%	Nº cursos	%						
2001	01	20%	--	--	04	80%	--	--	--	--
2002	--	--	01	20%	02	40%	02	40%	--	--
2003	01	20%	01	20%	03	60%	--	--	--	--

Fonte: INEP, 2001

Observa-se que dos cinco cursos avaliados no ano de 2001, apenas um obtém o conceito máximo A. Os demais recebem o conceito C. Já em 2002, há de certa forma um declínio considerável, pois nenhuma IES obtém o conceito A e duas recebem o conceito D. Já em 2003, retorna-se à posição de 2001, com uma melhora significativa, pois uma das IES retoma o conceito A e outra passa para o conceito B.

O curso de Administração das duas IES pesquisadas em Campo Grande obteve nas avaliações do ENC os seguintes conceitos:

Tabela 4– Conceitos obtidos no ENC pelos Cursos de Administração das duas IES pesquisadas

	CONCEITO OBTIDO NO ENC		
	2001	2002	2003
Pública	A	B	A
Privada	C	C	B

Para que se possa analisar até que ponto os conceitos obtidos no Provão refletem realmente a avaliação de um curso e o que eles representaram para os envolvidos nesse processo, foram aplicados questionários aos coordenadores e egressos dos cursos avaliados, a fim de que os dados apresentados possam fornecer subsídios a uma análise mais precisa.

3.1 – Percepção dos Coordenadores e Egressos dos Cursos de Administração das IES pesquisadas.

Metodologia de Pesquisa

O objetivo da pesquisa foi identificar a relevância do Exame Nacional de Cursos, nos anos de 2001 a 2003, dos Cursos de Administração de uma instituição privada e uma pública, na percepção dos coordenadores e egressos. A escolha do Curso de Administração se deu por ser um dos cursos avaliado desde a primeira edição do Provão. Dos coordenadores, buscou-se verificar que medidas as

instituições tomaram antes e após a realização do Exame, qual o perfil dos alunos desse curso, se o resultado obtido pelo curso influenciou a seleção dos egressos no mercado de trabalho, como foi a relação do MEC com as instituições avaliadas e finalmente os resultados do Provão.

Dos egressos, buscou-se conhecer que atividades foram desenvolvidas pela sua instituição em preparação ao Provão, qual a correspondência entre o conteúdo cobrado e o conteúdo estudado, qual a melhor contribuição do Provão, quais as razões do conceito obtido pelo seu curso, sua opinião sobre a divulgação dos resultados na mídia e, finalmente, a influência desse resultado no seu ingresso ao mercado de trabalho.

Nesta pesquisa, utilizou-se uma abordagem qualitativa, por meio da aplicação de questionários aos coordenadores que atuaram nesse período e egressos que participaram do Exame, no período de 2001 a 2003, com o objetivo de colher informações sobre suas percepções sobre o Provão e sem a preocupação de generalização dos resultados. Os três coordenadores entrevistados correspondem a 100% da clientela, tendo em vista que os mesmos participaram de todo o gerenciamento do processo da avaliação no curso e os egressos correspondem, em média, a 11,38 % da totalidade de alunos das instituições pesquisadas.

A lista dos egressos dos Cursos de Administração foi obtida nas duas instituições, pela qual foi possível se estabelecer um contato inicial, por telefone, convidando-os a participar da pesquisa. Após a confirmação dos alunos dentro do percentual estipulado, encaminhou-se um questionário por meio eletrônico, face à dificuldade de acesso para se realizar a entrevista pessoalmente.

Os questionários para coleta das informações com os coordenadores e egressos, constituíram-se num roteiro escrito, semi-estruturado e com questões semi-abertas e compõem o Anexo deste trabalho (Anexo I e Anexo II).

3.2 - Análise dos Dados do Questionário Aplicado aos Coordenadores do Curso de Administração das IES Pesquisadas.

Foram entrevistados três coordenadores (A, B, C) para abranger todo período pesquisado (2001 a 2003), pois na IES privada, mais de um profissional exerceu a coordenação, nesse período.

QUESTÃO 1 - Sobre o perfil dos alunos que frequentaram o Curso de Administração:

No matutino - Alunos profissionais, mais jovens, que procuram a IES pública por não terem condições financeiras; No noturno - alunos maduros, estão preocupados em completar seu conhecimento, conseguir um diploma para ascensão profissional; já estão inseridos no mercado de trabalho. (Coordenador A - IES pública)

São, na sua maioria, alunos que trabalham durante o dia e que têm, em média, entre 20 e 30 anos. Atualmente, o perfil etário está mudando, observa-se que os alunos estão, cada vez mais, chegando ao ensino superior com 16 e 17 anos. São alunos, em grande parte, com deficiências em cálculo e língua portuguesa. (Coordenador B - IES privada:)

Adultos com idade entre 25 a 30 anos, maduros, envolvidos, responsáveis e normalmente trabalhadores da área bancária e/ou comercial. (Coordenador C - IES privada).

Observa-se, nessa questão, que não há muita diferença entre a clientela das duas IES, uma característica peculiar dos que procuram o curso de Administração: alunos mais maduros e já inseridos no mercado de trabalho, daí a opção maior ser pelo período noturno. Nesse sentido, todas as IES privadas de Campo Grande privilegiaram esse turno, para oferta dos cursos de Administração. Esta realidade está demonstrada nos dados do INEP (2004), onde a maioria das IES privadas oferece cursos noturnos atendendo à demanda excluída das IES públicas.

QUESTÃO 2 - Sobre o que demonstrou o PROVÃO:

Ratificou que o curso nas IES federais tem uma repercussão favorável na sociedade, pelos bons profissionais. Nas particulares, o aluno paga e

conseqüentemente acha que tem direito de passar. Provou que as IES privadas estavam péssimas. Há um orgulho, ainda, por parte dos alunos de estudarem na universidade pública. Persiste, ainda, o preconceito das IES particulares na questão "mercantilista". (Coordenador A - IES pública)

Demonstrou que as universidades públicas recebem alunos com perfis muito diferentes daqueles que ingressam nas universidades particulares e que esta diferença foi muito perceptível no resultado dos provões de 2001, 2002 e 2003. Dadas as circunstâncias em que se dá o ensino nas instituições públicas, com falta de professores, muitos professores substitutos, falta de equipamento e de suporte aos acadêmicos, identifica-se que estas instituições se saíram bem nos provões passados, graças ao rigor no acesso dos acadêmicos, ou seja, o processo de vestibular teve e tem uma função muito importante no tipo de aluno que as instituições de ensino superior públicas formam. (Coordenador B- IES privada:)

Que nosso ensino fundamental e médio são muito fracos, sem consistência. Alunos chegam à universidade sem saber escrever adequadamente, ler e interpretar. (Coordenador C – IES privada)

Os coordenadores confirmaram que as IES públicas, utilizam o exame vestibular como processo de seleção para o ingresso de seus alunos, não apenas como forma de acesso, selecionando, portanto, os alunos com melhor preparo e condição de sucesso no ensino superior, refletindo em bons resultados no Provão.

Outro aspecto evidenciado foi a relação da formação dos professores com a qualidade do curso e com o desempenho dos alunos. Mostrou, ainda, que os alunos com menos preparo, advindos da escola pública, formam a clientela das IES privadas, o que demonstra que a educação básica da escola pública é ainda deficitária.

QUESTÃO 3 - Sobre, se o resultado do Provão interferiu na seleção dos egressos dos Cursos de Administração do mercado de trabalho:

Sim, os próprios alunos divulgaram o conceito do curso, se comprometeram na realização das provas. (Coordenador A - IES pública)

Diretamente não. Apesar de as universidades públicas terem os melhores resultados neste tipo de avaliação externa, o mercado de trabalho ainda prefere buscar seus futuros profissionais nas universidades particulares. Este fato provavelmente se justifique em função de que o egresso da universidade particular já passou pelo mercado de trabalho e tem mais

presente a relação entre teoria e prática, diferente do egresso das universidades públicas. (Coordenador B -IES privada:)

Não, o resultado não interfere, entretanto, o esforço das IES é repassar os conteúdos proporcionando maior fixação, consistência nos conteúdos já vistos e esquecidos. (Coordenador C – IES privada)

Segundo os entrevistados, o mercado de trabalho não leva em consideração os conceitos obtidos pelas IES no Provão, no entanto, são, principalmente, as IES privadas, que se encarregam de divulgar na mídia seus conceitos, até como forma de atrair mais alunos, haja vista, as mensagens veiculadas em propagandas. Bittar (2002) demonstra essa realidade no seu artigo “Vale tudo na mercantilização do ensino”:

Em sua propaganda, a Faculdade Sumaré enaltece alguns de seus cursos de graduação que obtiveram conceito “A” no Exame Nacional de Cursos/PROVÃO. Reproduz fotos de suas “instalações modernas e funcionais” e enfatiza que a “sofisticação” está “a serviço de futuro profissional”. Elenca alguns de seus serviços: “alunos on-line, biblioteca on-line, aula on-line, correio, arquivos didáticos, presença biométrica e a informática no dia-a-dia do aluno”. (BITTAR, 2002, p.56)

Dessa forma, a instituição privada que obtém conceito “A” no exame externo, terá mais facilidade para vender seus serviços à sociedade que, com certeza, dará mais crédito à instituição.

QUESTÃO 4 - Sobre, se o Departamento do Curso de Administração, quando sob sua coordenação, ofereceu atividades extras em preparação ao Exame Nacional de Cursos :

Não foi desenvolvida nenhuma atividade específica para o Provão, para não mascarar o resultado. (Coordenador A - IES pública)

Sim, ofereceu. Esta é uma prática que as instituições de ensino vêm adotando com maior transparência. Houve um tempo, logo no início do Provão, que tal preparação era omitida. Dada a lógica de mercado implícita no ENADE, que tenta de toda forma provar que não tem o objetivo de ranquear, esta avaliação acaba tornando pública uma relação dos melhores cursos em determinadas áreas e isso funciona como marketing para as boas instituições. Nesse sentido, hoje preparar o aluno para o ENADE é fazer com que, provavelmente no futuro, a mídia

divulgue o curso como aquele em que o acadêmico agrega valores durante os quatro ou cinco anos, dependendo da área. Todas as instituições que oferecem curso de administração fazem esta preparação a partir dos conteúdos das disciplinas que, historicamente, os alunos mais têm dificuldades, como contabilidade de custos, matemática financeira, administração financeira e orçamentária. Por meio da revisão de conteúdo, o acadêmico vai sendo direcionado a responder questões de alta, média e baixa complexidade. Tais questões são extraídas das provas anteriores e aplicadas aos alunos sob a forma de simulados. (Coordenador B - IES privada)

Foram realizados vários seminários, palestras e aulas extra-curriculares para resgatar, relembrar e ampliar as informações e conhecimentos existentes. (Coordenador C – IES privada)

Considerando o nível de formação dos acadêmicos, as IES públicas adotaram como postura não influenciar o processo de avaliação do ENC, a fim de que os resultados obtidos pelos alunos fossem o mais transparente possível, demonstrando a real condição dos mesmos. Para as IES privadas, foi notória a preocupação em preparar seus alunos, não só pelas suas condições mas, principalmente, pela conotação que os resultados trariam para o sucesso de seu “negócio”.

Dias Sobrinho (2000) afirma que medir é diferente de avaliar. Para ele a questão da preparação dos alunos pelas IES privadas ao Provão só reforça a tradição das provas:

[...] se o importante é para os alunos passar nos exames e, para o curso, é classificar-se bem, alimenta-se, então, a tendência a ensinar aquilo que supostamente “vai cair na prova” e os mais adequados jeitos de se obter bons resultados. Cria-se então a tradição das provas. Aí não importa muito a aprendizagem, mesmo porque esta em grande parte não se avalia, nem se mede. Importa o desempenho, este sim mensurável, ou seja, o resultado na prova, a dimensão demonstrável de uma possível aprendizagem. A formação fica reduzida à demonstração de elementos simples do conhecimento ou de habilidades desejadas, que possam caber na métrica de um instrumento, deixando de lado a complexidade do fenômeno educativo, que comporta dimensões filosóficas, políticas, sociais, psicológicas, éticas, etc. (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 137).

Essas atividades desenvolvidas pelas IES privadas se contrapõem aos verdadeiros objetivos da educação superior que é a formação do profissional, reduzindo-se apenas à preparação para o Provão.

QUESTÃO 5 - Sobre como avalia as relações entre o MEC e as instituições avaliadas, no que diz respeito à transparência dessas relações:

Nos objetivos, o MEC não foi claro. O governo não queria investir nas IES públicas, mas queria afirmar a hegemonia das particulares sobre as públicas, mas o ENC provou o contrário. O governo quer que as IES particulares assumam a educação superior. (Coordenador A - IES pública)

Desmistificada a avaliação externa, em suas mais variadas formas (ENADE, autorização de funcionamento, credenciamento de cursos, credenciamento de instituições, renovação de credenciamento de cursos), percebeu-se que as relações entre MEC e as IES mudaram muito. Um fator fundamental para essa mudança foi, sem dúvida, a necessidade das IES assumirem a avaliação institucional como rotina e criarem as suas comissões próprias de avaliação num esforço de se prepararem para a avaliação externa. Fazer com que a IES tivesse conhecimento de si e dos redirecionamentos necessários para oferecer ensino de excelência, fez com que estas instituições se preparassem para a avaliação externa. A partir do momento que algumas correções passaram a ser feitas antes do processo avaliativo, algumas maquiagens, que antes eram normais, passaram a deixar de ser praticadas e as universidades começaram a mostrar aos órgãos reguladores do ensino superior, MEC, INEP e CAPES, as suas verdadeiras faces. Isto foi fundamental para mudar a relação entre o órgão governamental "fiscalizador" e as instituições "fiscalizadas", esta era a idéia antiga da avaliação. A avaliação, agora, tem um caráter distante daquele que trazia a idéia de punição. As comissões tornaram-se mais amistosas, sem deixarem de ser criteriosas. Enfim, hoje, avalio a relação como saudável e cada vez mais necessário. (Coordenador B - IES privada)

Tanto o MEC como as demais entidades educacionais deveriam ter as IES como parceiras/coligadas para otimizar os métodos/mecanismos de educação e cultura dos Brasileiros que, ainda têm um ensino muito aquém do desejado e da educação/cultura dos Países com desenvolvimento Econômico e Humano (IDH) semelhante ao nosso. Creio que as Universidades privadas fazem "milagres" ou tentam fazê-lo cotidianamente para transformar os alunos ruins ou quiçá medianos, em seres críticos, pensantes que agora conseguirão ler, entender, interpretar e até escrever muito melhor. As IES particulares recebem, na sua grande maioria, pedras que precisam ser exploradas, descobertas e lapidadas para a vida e para o mercado. (Coordenador C – IES privada)

A fala dos coordenadores mostra que o Provão foi importante porque ajudou a descortinar as instituições para a sociedade, fazendo com que os cursos com conceitos baixos buscassem a implementação de ações, na busca de solução aos problemas evidenciados na aprendizagem dos acadêmicos. Na implantação desse processo de avaliação, o MEC assumiu seu papel regulatório e as relações com as

instituições foram, a princípio, mais de caráter punitivo, pois o próprio Exame não reconhecia o valor agregado de conhecimento que o aluno obtinha no decorrer do curso, principalmente nas IES privadas. As IES, por sua vez, nem sempre foram transparentes na divulgação de seus dados, e nem o MEC conseguiu dar transparência a essa informação. Porém, um dos coordenadores da IES privada fala da importância da Avaliação Institucional interna que as instituições tiveram que criar e isso fez com que elas se conhecessem melhor para se preparem para as avaliações externas.

3.3 -Análise dos Dados do Questionário Aplicado aos Egressos dos Cursos de Administração das IES Pesquisadas.

Para a apresentação dos dados abaixo, que compõem parte da base desta análise, foram entrevistados 33 egressos dos Cursos de Administração de duas IES, sendo 21(vinte e um) de instituição pública, de um total de 189(cento e oitenta e nove), correspondendo a 11,11%; e 12(doze) de IES privada, de um total de 103(cento e três) o que corresponde a 11,65%. Os resultados obtidos estão agrupados por questão. As questões fechadas foram tabuladas e demonstradas no decorrer deste item, por meio de 12 (doze) gráficos, distinguindo-se por assuntos e por natureza jurídica das IES. As informações obtidas através das questões abertas foram destacadas por categoria, exemplificadas por depoimentos relevantes e apresentadas fora do gráfico.

QUESTÃO 1 - Sobre as atividades que o Departamento de Administração desenvolveu para prepará-los ao Provão:

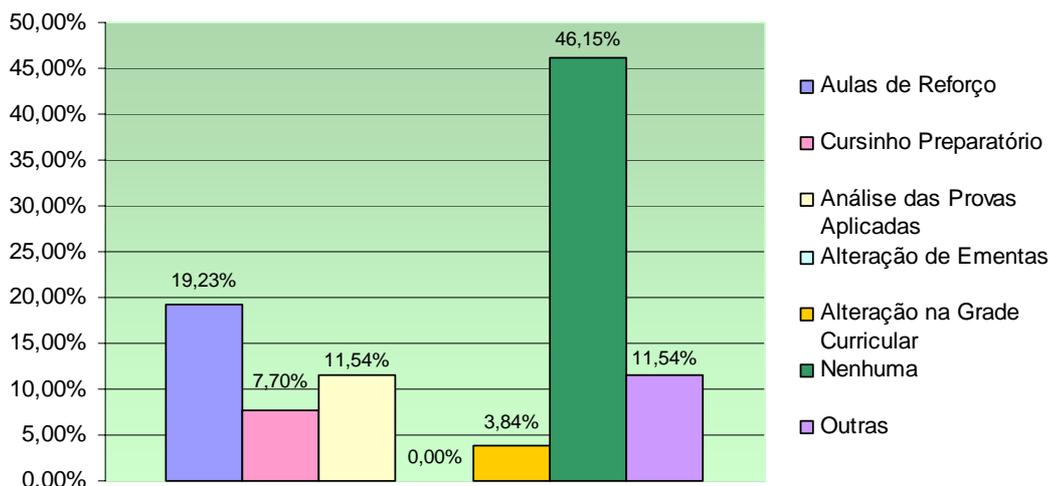


Gráfico 1 - Atividades desenvolvidas na IES Pública

Na categoria "Outras", foram especificadas as seguintes atividades:

Houve algumas aulas antes do Provão;
Preparação na última semana;
No dia anterior ao exame (à noite), foi dada uma aula geral, com a presença de alguns professores.

Observa-se contradição entre a resposta da coordenação que afirmou não haver nenhum tipo de preparo dos alunos e a revelação dos alunos de que houve algumas atividades de preparo.



Gráfico 2 - Atividades desenvolvidas na IES Privada

Na resposta a esta questão, foram especificadas as seguintes atividades na categoria "Outras":

Fornecimento de material para estudo;
Prêmio para os melhores resultados, como curso de pós-graduação (especialização) com todas as mensalidades pagas.

Fica evidente, no depoimento dos alunos, a preocupação das IES privadas em preparar seus alunos ao Exame, com o intuito de obter bom resultado, valendo-se para isso, até de promessas de prêmios como forma de garantir a participação deles no Exame.

Santos (2001) observa o que aconteceu com relação a essas medidas:

O ENC realmente provocou agitação nos meios acadêmicos, mas se observarmos as respostas dos professores, vemos que as ações ensejadas o foram, não no sentido da melhoria do curso, mas no sentido de 'preparar o graduando para o provão'. Mudanças foram realizadas, medidas emergenciais foram tomadas, mas não para atualizar currículos, programas, bibliotecas, inovar nos métodos didáticos, mas apenas para preparar melhor o aluno para o provão. Isso, certamente, não é melhorar a qualidade dos cursos. O fim das ações foi melhorar a nota da instituição no provão, com vistas a uma melhor classificação numa lista pública que pode levar à execração. (SANTOS, 2001, p. 141-142)

Conforme Santos, a maior preocupação das IES foi com sua classificação no "ranking" que o MEC publicaria e que podia prejudicar a ampliação de sua clientela. Porém, o treinamento dos alunos para o provão não é uma ação devastadora, mostra por um lado que o setor privado teve que se preocupar com o que estava fazendo e melhorar tanto a qualidade do currículo como o seu quadro docente. Por outro lado, os critérios de avaliação visam a homogeneidade, despoja a universidade de suas especificidades, isto é, da diversidade de suas atividades para se dedicar a conteúdos que serão cobrados no "Provão".

QUESTÃO 2 - Se o conteúdo cobrado no Exame Nacional de Cursos (Provão) corresponde ao estudado no decorrer do curso:



Gráfico 3- Conteúdo estudado x Conteúdo do Provão/IES Pública

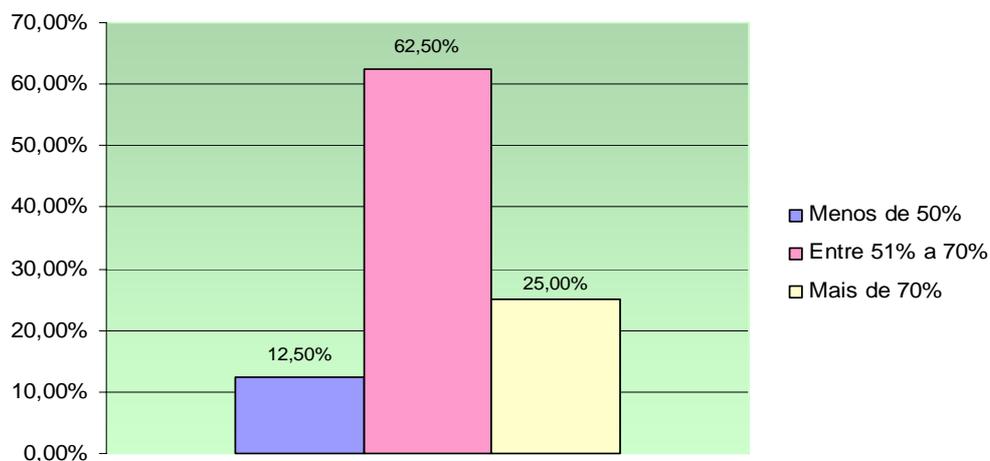


Gráfico 4- Conteúdo estudado x Conteúdo do Provão/IES Privada

Tanto os acadêmicos da IES pública, quanto da privada consideraram que o conteúdo cobrado no Provão correspondeu de 51 a 70% do conteúdo estudado. Isso demonstra que os cursos de Administração estão estruturados com base nas diretrizes curriculares estabelecidas pelo MEC. Houve, portanto, uma confluência entre o currículo dos cursos e o conteúdo do Provão, o que mostra, também, que há preocupação das IES em adequar o seu currículo de acordo com a cobrança pelo MEC por meio do Provão.

QUESTÃO 3 - Sobre a melhor contribuição do Provão:

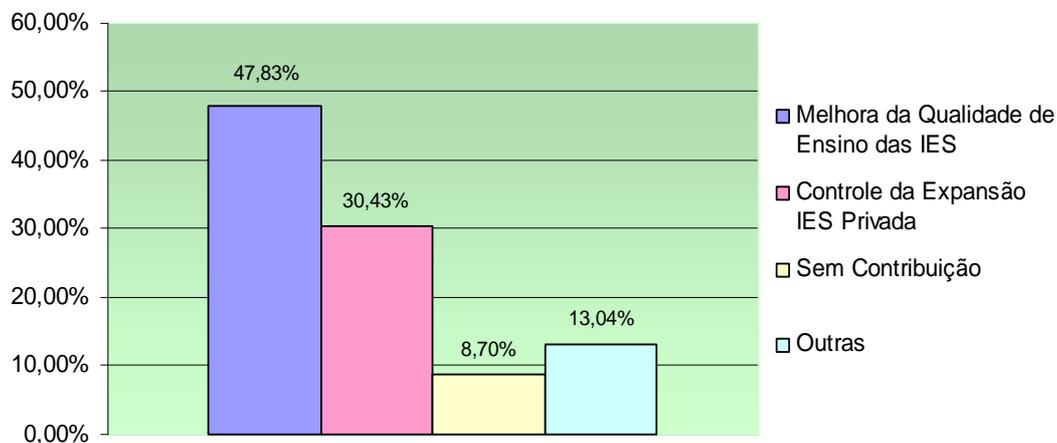


Gráfico 5- Contribuição do Provão/ IES Pública

Parte dos pesquisados indicaram "Outra" contribuição:

Só checou se o que estava sendo ensinado nas IES estava conforme o que se questionava no Provão;
 Quanto à melhoria da qualidade do ensino ofertado, isso não foi percebido por mim; Mostrou a real qualidade dos cursos.

Os que consideraram que não houve contribuição alguma, justificaram:

Não se sabe se algum curso superior mal avaliado sofreu alguma sanção do MEC; Nesse período, a oferta de vagas nas universidades cresceu quantitativamente e não qualitativamente;
 Não se viu o encerramento das atividades das faculdades cujos cursos são ineficientes, como o MEC havia alertado;
 Na verdade, não identifiquei a contribuição do Provão, acredito que não tenha havido influência direta no que se refere às duas primeiras alternativas.



Gráfico 6- Contribuição do Provão/ IES Privada

Nesta questão, ficou esclarecido porque que não houve contribuição:

Naquela época, fomos muito mal preparados, os professores mal sabiam o que era o Provão. A Administração profissional é muito dinâmica e regionalizada, necessitamos de uma melhor preparação, uma preparação dentro da realidade mercadológica local, para daí expandirmos. O foco foi inoperante, salvo a parte de exatas do curso de Administração, o restante deixou muito a desejar, foi muito global e genérico.

Na visão da maioria dos acadêmicos respondentes, a melhor contribuição do Provão foi a melhoria da qualidade do ensino e o controle da expansão das IES privadas. No entanto, a expansão entre 2001 a 2004 continuou ocorrendo, pois em 2201 tínhamos 903 IES na Categoria Administrativa Particular, em 2002, 1.125; em 2003, 1.302 e em 2004, 1.401. Houve, portanto, uma expansão entre 2001 e 2004 de 498 IES no Brasil.⁴

Nos questionários-pesquisa realizados junto com o Provão evidenciou-se essa melhoria por meio da implementação de mais conhecimentos específicos nos currículos e melhoria nas condições de infra- estrutura das IES. Também nos processos de renovação de reconhecimento dos cursos, o MEC pôde observar o aumento na qualificação dos docentes das IES privadas. (LOCK, 2001)

Com relação à crítica evidenciada por um dos respondentes, de que não houve o fechamento das IES com baixa avaliação, a posição do MEC foi a de propor

⁴ INEP. Edudatabrasil.Sistemas de estudos educacionais.Estabelecimento de ensino.Ensino superior.Disponível em: ><http://www.edudatabrasil.inep.gov.Br/Resultado.jsp> > acesso em 4 set 2006

às IES com conceito D e E, por três anos consecutivos, um período de reestruturação, inclusive com assinatura de Termo de Compromisso.

Essa reação do MEC para com as instituições que obtiveram resultados “ruins” não trouxe impacto na sociedade, portanto, não fechar essas IES provocou o descrédito no processo de avaliação externa.

QUESTÃO 4 - O reflexo da divulgação na mídia dos resultados da classificação das IES pelo Provão:

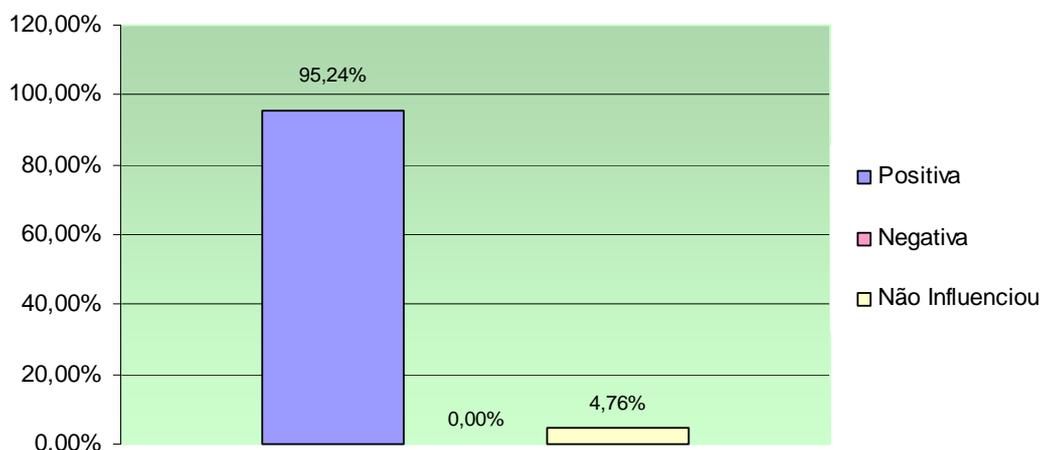


Gráfico 7 - Divulgação da classificação das IES/ IES Pública

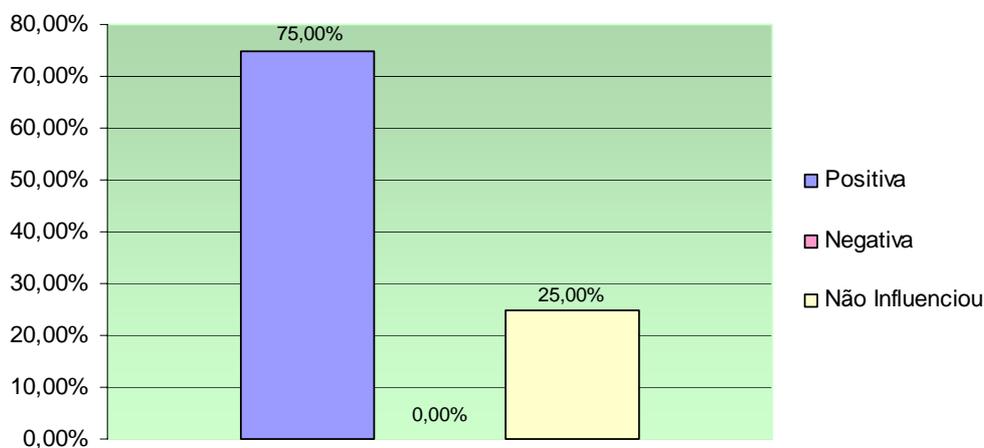


Gráfico 8 - Divulgação da classificação das IES/ IES Privada

A maioria dos alunos, 95% da IES pública e 75% da IES privada, concordou que a divulgação dos resultados da avaliação, na mídia foi positiva, pois assim a sociedade poderá fazer julgamento de qualidade e optar por estudar nas instituições que apresentaram melhor classificação.

QUESTÃO 5 – Por quais razões foi atribuído o conceito que seu curso recebeu no Provão:

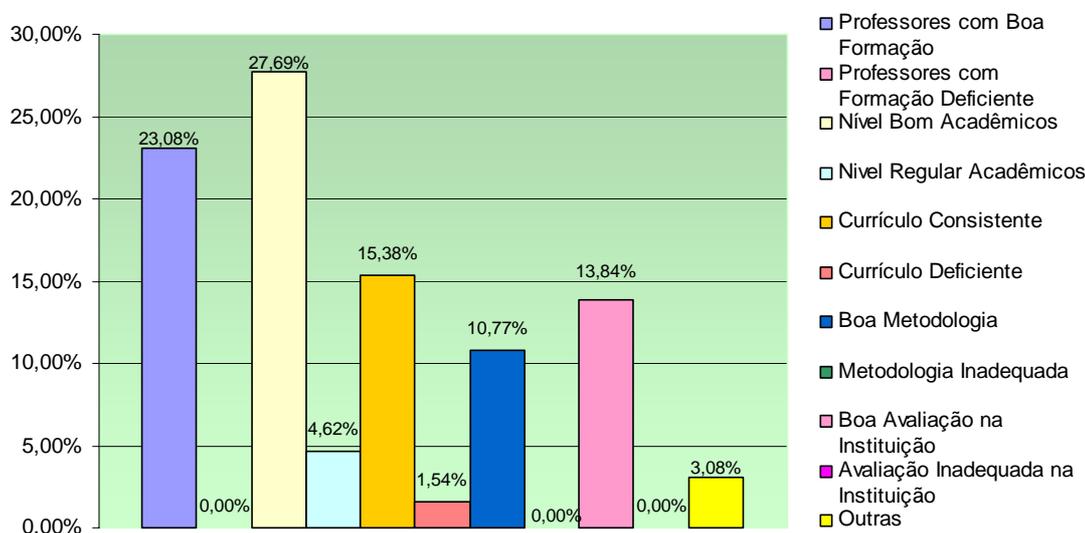


Gráfico 9 - Razões do conceito do curso obtido no provão/ IES Pública

Além das razões indicadas na questão, "Outras" foram especificadas:

Deficiência da maioria das demais IES (já que a avaliação é feita em função do grupo de IES avaliado);
 Interesse dos próprios acadêmicos em obter uma boa média no Provão, a fim de que a instituição mantenha seu status de uma boa IES.

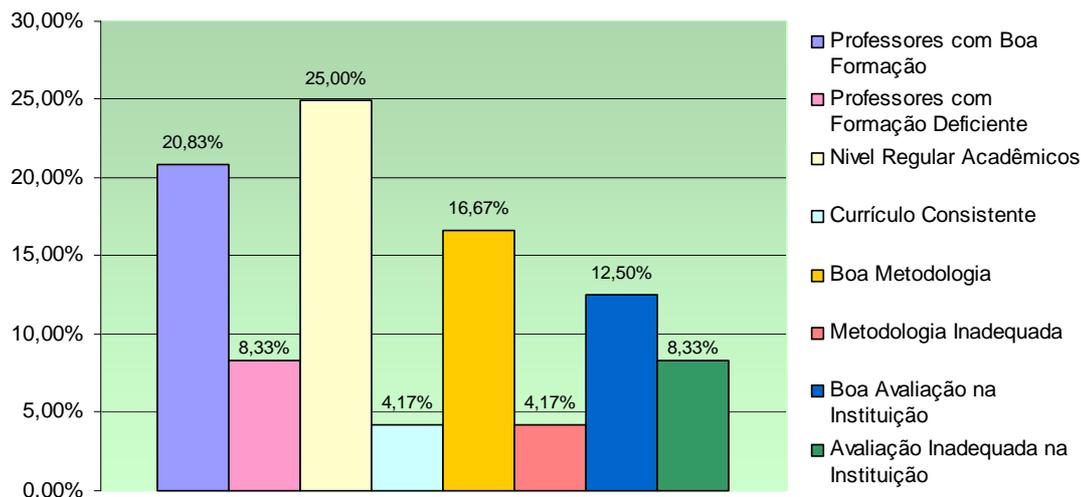


Gráfico 10 - Razões do conceito do curso obtido no provão/ IES Privada

Tanto na IES pública, quanto na privada ficou evidenciada a correlação do desempenho obtido no Provão, com a boa formação de professores e bom nível dos alunos. Em decorrência disso, muitas IES privadas passaram a investir na reestruturação do seu quadro docente, como também passaram a oferecer cursos de nivelamento aos acadêmicos que revelavam defasagem na formação da educação básica.

QUESTÃO 6 - Se o conceito obtido no Provão facilita o ingresso no mercado de trabalho:



Gráfico 11 – Conceito do provão x Inserção no Mercado de Trabalho/ IES Pública

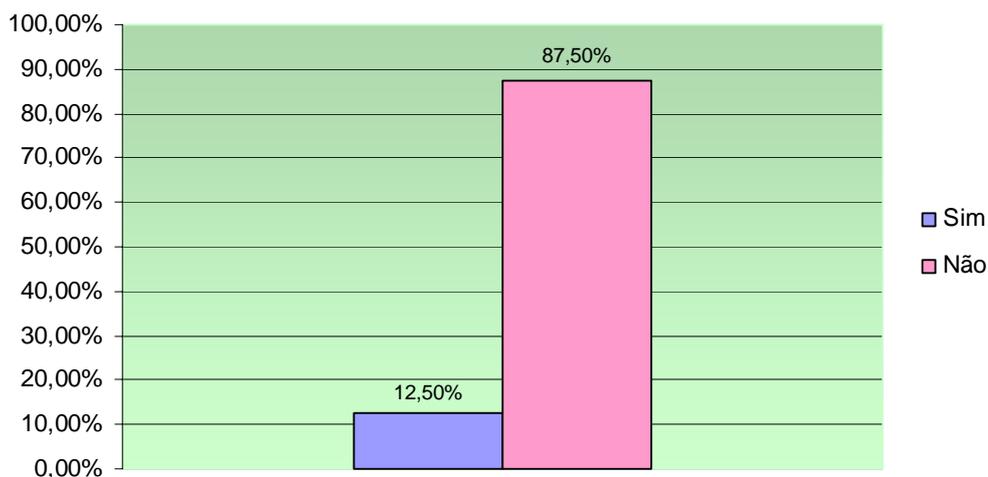


Gráfico 12 - Conceito do provão x Inserção no Mercado de Trabalho/ IES Privada

Os egressos dos Cursos de Administração, em sua maioria, não reconheceram que o mercado de trabalho leva em conta o conceito obtido por sua instituição no Provão, porque muitos já estão inseridos no mercado de trabalho e não lhes foi solicitada tal informação. O conceito recebido não se constituiu em facilidade ou impedimento para o ingresso no mercado de trabalho.

A sociedade reconhece as instituições que já têm um trabalho de qualidade consolidado e difundido por meio de sua ação social, de suas pesquisas e pela competência dos profissionais que formam. À medida que for incorporando os resultados obtidos pelas IES, nas avaliações, sejam elas realizadas pelo próprio MEC ou por outros órgãos avaliadores, os resultados positivos, aos poucos, serão determinantes na escolha de um curso e conseqüentemente na sobrevivência das instituições no mercado, pois não se pode deixar de considerar que a questão do ensino é uma questão social, política e ideológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante as considerações apresentadas e os esforços de avaliação institucional realizados até esse momento, pode-se deduzir que a avaliação institucional favorece às IES repensar sua atuação na busca da qualidade em consonância com seus compromissos sociais?

A primeira percepção que se nos apresenta é quanto à dificuldade de tal tarefa. Dificuldade em nível teórico e prático. A maioria dos acadêmicos concorda com a necessidade de sua realização, pois vêem nela um instrumento de defesa das universidades. A grande discordância advém da dúvida quanto aos fins e ao uso indiscriminado dos resultados da avaliação.

Sem dúvida, a avaliação da educação superior é vista, prioritariamente, como um ponto de partida para as mudanças necessárias na instituição e no próprio sistema educacional. Ela é um organizador na medida em que coleta, sistematiza e ordena dados, que transformados em informação, favorecem a consolidação de expectativas. Nesse aspecto, a função social da avaliação é vista por Belloni como:

[...] um processo de constante auto-conhecimento e reconstrução institucional é o caminho para a construção da interlocução, ou seja, da mediação com a realidade social. O processo de investigar e produzir conhecimento, de formar profissionais, de qualificar professores, de estender o conhecimento à sociedade e de projetar e construir o futuro se dá de uma forma sistemática e continuada. Da mesma forma, a avaliação, independente de funções de supervisão e controle, é um processo de estreitamento de relações com a sociedade, na construção da relevância social do seu projeto científico (BELLONI,1998, p. 205).

A avaliação da educação superior se refletiu de forma significativa por meio do Exame Nacional de Cursos, pois este se constituiu num modelo de relevante significado tanto para o MEC quanto para a sociedade. A forma como seus resultados foram divulgados à época, repercutiu na discussão da qualidade da oferta desse nível de ensino, tanto pelas IES públicas quanto pelas IES privadas que foram o alvo preferido.

O Provão conseguiu superar os boicotes estudantis no início de sua implantação e institucionalizou-se como instrumento oficial de avaliação da educação

superior, apesar das falhas e equívocos apresentados pelos avaliadores especialistas no assunto.

Na pesquisa realizada, alguns aspectos interessantes puderam ser evidenciados tanto pelos egressos quanto pelos coordenadores. Foi nítida a influência que esse Exame causou nas IES, direcionando a ação pedagógica de alguns professores em função dos conteúdos cobrados, principalmente nas IES privadas que não mediram esforços em preparar seus alunos, pois o resultado obtido por eles teria um reflexo mais institucional do que individual. Cursinhos, exames simulados, revisão de conteúdos foram desenvolvidos transformando os cursos de graduação em cursos preparatórios para o ENC.

Pode-se destacar, como aspectos negativos do Provão, com base nos estudos realizados e na percepção dos envolvidos na pesquisa:

- a) não se inseriu em nenhum programa formativo;
- b) a prova mediu os conhecimentos, mas não avaliou a qualidade dos cursos;
- c) a aplicação de provas estabeleceu a relação mecanicista entre ensino e aprendizagem;
- d) simplificou os currículos, desconsiderando a complexidade do fenômeno educativo, que envolve dimensões filosóficas, políticas, sociais, psicológicas, éticas e pedagógicas, necessárias à formação profissional;
- e) criou a tradição das provas, o resultado mensurável que ela apresenta;
- f) teve uma motivação mais externa do que no interior das IES;
- g) apresentou uma racionalidade mais mercadológica e governamental do que pedagógica;
- h) promoveu a adaptação curricular e o engessamento das práticas pedagógicas, pois as IES tiveram que mostrar eficácia que por sua vez determina prestígio social e vantagens econômicas;
- i) produziu informações parciais sobre uma realidade complexa;
- j) foi um instrumento que fez parte de uma estratégia de poder.

A apreciação de Belloni (1996) ilustra o conteúdo principal das críticas proferidas ao Provão:

Trata-se de uma simples medição de resultado final, um procedimento tradicional e insuficiente de avaliação, pois não considera fatores do processo de aprendizagem e das condições institucionais. Não oferece elementos para a melhoria da instituição e do sistema, pois não identifica as causas das dificuldades; não beneficia o estudante, pois nada poderá ser feito retroativamente. Não corresponde, portanto, ao objetivo fundamental da avaliação qual seja o da melhoria e aperfeiçoamento das instituições ou do sistema. Além disso, pode vir a estimular o aparecimento de um comércio de cursinhos preparatórios, pois o desempenho da prova poderá se transformar em critério de diferenciação entre portadores de um mesmo diploma. (BELLONI, 1996, p. 11).

Dias Sobrinho (2003) ressalta, ainda, que a média consolidada não avalia a qualidade do curso. Esta é muito mais que a soma ou a média do desempenho do estudante. A qualidade consiste no que aprendem, na qualidade das pesquisas, no nível dos professores, qualidade das bibliotecas. Desempenho é diferente de aprendizagem. Não se mede aprendizagem e muito menos se avalia aprendizagem em nível nacional.

No entanto, o autor diz que, por mais falhas, nuances e necessidade de aprimoramento que foram identificadas no Provão, não se pode deixar de enfatizar que o ENC fez parte de um sistema maior de avaliação do ensino superior brasileiro e que conseguiu em muitos casos, confirmar a qualidade das IES já reconhecidas como tal e desmistificar alguns mitos, como por exemplo, de que nas IES privadas prevalece o mercantilismo da educação em detrimento da qualidade do ensino.

Pode-se evidenciar que, como todo processo, houve, também, aspectos positivos que não podem deixar de ser relevados:

- a) divulgação clara dos métodos, do processo e dos resultados, fruto do trabalho de uma equipe formada por representantes da comunidade acadêmica;
- b) submissão dos instrumentos de avaliação (provas) para análise dos diretamente envolvidos no processo: alunos, professores e IES;
- c) mobilização das IES, principalmente as privadas, em elevar o nível de formação de seus docentes, implementar suas infra-estruturas, incrementar as bibliotecas e laboratórios, como forma de garantir melhor desempenho de seus alunos e, conseqüentemente, melhor conceituação;
- d) revisão da postura pedagógica dos docentes que passam a avaliar melhor seus alunos, a fim de que o resultado obtido por eles no curso coincida com o do Provão;

- e) mobilizou as IES a reverem suas propostas pedagógicas, suas Grades Curriculares, suas Ementas e Planos de Ensino, ou seja, promoveu a atualização curricular de muitos cursos e a contratação de professores com melhor formação;
- f) exigiu das IES a necessidade da avaliação interna.

Na pesquisa realizada com os egressos, vários aspectos positivos e negativos coincidem com os já apresentados: preocupação das IES privadas em preparar seus alunos, seja por meio de cursinhos, aulas de revisão, seja pela análise das provas do ENC ou por reestruturação pedagógica; que o Provão melhorou a qualidade dos cursos de graduação; que a divulgação de seus resultados na mídia foi positiva mesmo ocasionando competição entre as IES; que as IES que possuem professores com boa formação e selecionam seus ingressantes tiveram melhor desempenho nas provas, assim como evidenciou que o mercado não leva em consideração o conceito das IES, quando seleciona seus recursos humanos, pelo menos, no município de Campo Grande.

Para os coordenadores, a maior contribuição do Provão foi o desencadeamento da avaliação interna nas IES e a mudança de suas relações com o MEC, pois, a partir do redimensionamento de suas ações, as IES retiraram suas “maquiagens” e passaram a encarar a avaliação externa como um processo de ajuda no crescimento e aperfeiçoamento institucional.

Para os estudiosos da avaliação da educação superior, o importante é conferir a ela sua importância como instrumento da democratização e consolidação da universidade e não como reforço das idéias produtivistas e controladoras (DIAS SOBRINHO, 2003).

Nesse sentido, Belloni (1995) pondera:

[...] a avaliação institucional é um processo de aferição do desenvolvimento de ações que permite o autoconhecimento institucional, a correção e o aperfeiçoamento das ações institucionais. Nessa definição, estão presentes o valor (aferição), a idéia de processo e o sentido formativo do autoconhecimento. Não se trata aí de uma avaliação objetiva, quantitativa e alheia ao trabalho pedagógico da comunidade universitária. Trata-se, sim, de ações sistemáticas de iniciativa da instituição, como expressão de sua autonomia, para aperfeiçoar-se tanto no nível interno, nas esferas acadêmicas e administrativas, quanto em suas relações com a sociedade. Uma avaliação complexa pois concebe a universidade também como uma instituição complexa e multifuncional,

com papel fundamental na realização do avanço técnico e científico, comprometido com a maior eficiência na relação do homem com a natureza; na prática e no desenvolvimento cultural, das artes, filosofia, letras e ciência; no entendimento do processo social, por meio das ciências, reflexões éticas e condução do processo social, através da ação política. (BELLONI et al. 1995, p.89-90).

A questão da avaliação sugere para a instituição, antes de tudo autonomia; autonomia pressupõe qualidade e qualidade é condição da Universidade. Por isso, cultivar a avaliação interna é condição necessária ao redimensionamento da própria gestão universitária. A Universidade sabe que não pode ficar submissa à sociedade, adaptando seus currículos às constantes tendências e flutuações da demanda de profissionais no mercado de trabalho. (BOTH, 1998, p. 48-49).

No entanto, segundo Osório (2001),

Neste vácuo contraditório e dominador, outras situações emergem em diferentes contextos, tendo como mola precursora os aspectos relacionados às questões de ordem econômica, que por sua vez, determinam as relações sociais, éticas, políticas, culturais e educacionais, que no conjunto provocam a apologia da nova 'era' do mercado de trabalho". (OSÓRIO, 2001, p.25).

Qual seria a proposta em meio a tantos desajustes? Finaliza-se este trabalho, considerando-se que o Provão nasceu num governo que tinha como uma de suas metas, desenvolver as funções avaliativas do Estado e diminuir suas funções credenciadoras. Mudou os mecanismos e lógica dos processos reguladores, condicionados aos resultados de avaliação.(GOMES, 2000).

A resposta é dada por Dias Sobrinho (2003)¹, numa entrevista ao Jornal da Unicamp:

A educação superior deve ser 'puxada para cima', para que as instituições sejam mais completas e complexas. Que se estimule o ensino, a pesquisa e a extensão com qualidade. Nem todas podem realizar todas essas dimensões (ensino, pesquisa, extensão, graduação, pós, etc), mas é importante que políticas do Estado aumentem as possibilidades de tais instituições, para a criação de um sistema de maior qualidade. Quer dizer, ao invés de cobrar pelo mínimo numa prova, tem que se criar outros instrumentos que induzam a educação mais consistente. Precisa ser avaliada a função social da educação. A Universidade existe para promover a formação ampla do cidadão e desenvolver ciência. É preciso recuperar o valor público de toda e qualquer instituição educativa. O setor

¹ Entrevista concedida ao Jornal da UNICAMP em 2 de julho de 2003.

privado também deve entender que tem um mandato da sociedade para fazer educação e deve corresponder às funções sociais que lhe são atribuídas. Toda instituição educativa deve ter a finalidade pública. Se tiver só finalidade de mercado, ela está fraudando a sociedade. O papel da educação é transformar/produzir valores mais representativos do ponto de vista social. (DIAS SOBRINHO, 2003).

Espera-se que, a partir desta pesquisa, novas buscas sejam realizadas, até porque, hoje, o MEC propõe um novo sistema de avaliação que busca tornar mais rigoroso o processo de autorização de novos cursos e de novas instituições, mais transparência e mais participação, agregando a auto-avaliação, a avaliação externa e o Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação na Área (PAIDÉIA). Segundo o Diretor de Estatística e Avaliação da Educação Superior do INEP, prof. Dilvo Ristoff, esse processo de avaliação estará articulado e subsidiará uma política de regulação que resgate o sentido público da educação, rompendo com a ótica mercadológica que presidiu a política educacional brasileira no último período. (ARAÚJO; RISTOFF, 2003).

Apreendeu-se desta pesquisa que é preciso que o MEC e as IES combinem a avaliação interna e externa para pensar “Avaliação” numa perspectiva de mudança. O provão provou que é preciso avaliar, que é preciso que o sistema tenha legitimidade, que vise orientar a política universitária e o seu papel na sociedade, assim como, analisar seus problemas técnicos e financeiros e quebrar sua inoperância mediante o compromisso que deve ter, quer seja público ou privado.

Contatou-se neste estudo que a avaliação coercitiva induziu as IES privadas a buscar formas de melhorar seus resultados, até mesmo, por prêmios, e se mostrar relativamente atraente ao mercado consumidor, sem, no entanto, garantir a melhoria da formação de seus alunos com o objetivo social. Neste caso, o produto, resultado final da avaliação, assumiu maior importância no padrão de qualidade, independente dos processos viabilizados para se chegar lá.

Esta pesquisa apontou que os resultados das avaliações não foram utilizados como subsídios para a melhoria da prática educativa e para reforçar a necessidade das IES veicular e produzir conhecimento científico.

Enfim, o Provão constituiu-se num mecanismo de controle institucional, tanto interno como externo, com vistas a apreensão do mérito das IES por meio do desempenho dos seus acadêmicos. A perspectiva de democratizar as instituições públicas pela via do controle social e do controle de qualidade da expansão do ensino

superior privado, exige que os processos de avaliação pautem-se em procedimentos transparentes e públicos sob a guarda de uma concepção de avaliação formativa e diagnóstica e que sirva de fortalecimento da função social das instituições de educação superior.

Assim, buscou-se, nesta dissertação, verificar que respostas foram dadas pelo Provão à sociedade, na visão de seus partícipes e nos estudos realizados sobre o mesmo. Os dados possibilitaram algumas constatações, mas permitiram, também, abrir caminhos para novas hipóteses em função da amplitude do tema Avaliação da Educação Superior. Novas pesquisas podem ser propostas. A partir do SINAES, será necessário verificar qual a semelhança/diferença entre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e o Exame Nacional de Cursos (ENC) ou Provão.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Antonio. **Avaliação Institucional da Universidade**. São Paulo: Cortez, 1992.
- ANDIFES. **Avaliação Institucional**. Brasília, 1994.
- ARAÚJO, Luiz; RISTOFF, Dilvo I. **O peso do Provão**. Sala de Imprensa. INEP, Brasília, D.F, setembro 2003.
- BELLONI, Isaura et al. (1995). **Avaliação Institucional da Universidade de Brasília**. In: BALZAN, Newton César & DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez.
- _____. **A Universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social**. Avaliação, Campinas, SP, v. 1, n. 2, p. 5-14, 1996.
- _____. **A Função Social da Avaliação**. In Avaliação, v. 3. n.4. p. 37-50, dez. 1998. Campinas, 1998.
- _____. **A Função Social da Avaliação**. In: Avaliação Institucional. 2. ed. v. 5. p. 205. Brasília, 1999.
- BENEDETTI, Ieda Maria Munhós. **O Provão em questão**. Maringá: Dental Press Editora, 2003.
- BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- BITTAR, Mariluce. **Educação Superior – O “vale-tudo” na mercantilização do Ensino Superior**. Quaestio: Revista de Estudos da Educação. Sorocaba, SP: UNISO, v. 4, n. 2, p. 51-64, nov. 2002.
- BOTH, José Ivo. **Avaliação Institucional: agente de modernização administrativa e da educação**. Avaliação, Campinas, SP, ano 3, v. 3, n. 1, 1998.
- BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1995a. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF., 1995.
- _____. (1993, 1994, 1995, 1996, 1996b) in: Cadernos de Pesquisa, FCC, n. 120, nov. 2003.
- _____. Lei Federal nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, D.F.

_____. Decreto nº 2.026, de 19 de outubro de 1996. Ministério da Educação e Cultura. Brasília. D.F.

BRAZ, Terezinha Pereira et al. **Trajetória da Avaliação da Educação Superior no Brasil: singularidades e contradições** (1983 - 2004). Estudos em Avaliação Educacional, FCC, jan./jun, 2005, v.16, n.31, São Paulo, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade Pública e Processo de Privatização da Educação Superior: papéis da Avaliação Institucional**. Avaliação, Campinas, SP, v.2, p. 57-64, 1997

_____. **Concepções de universidade e de avaliação institucional**. Avaliação, Campinas, SP, v. 4, n. 2, p. 29-40, junho 1999.

_____. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Universidade e Avaliação**. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

DRAIBE, Sonia Miriam . **Qualidade de Vida e Reforma de Programas Sociais: o Brasil no Cenário Latinoamericano**. Lua Nova, n. 31, p. 5-46, 1993.

DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João. (Org.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã VM, 2003.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **Avaliação e relações com o setor produtivo**. Educação Brasileira, Brasília, v.7, n.24, p.37-64, 1990.

FRANCO, Maria Laura P. B. **O “estudo de caso” no falso conflito que se estabelece entre análise quantitativa e análise qualitativa**. São Paulo: PUC, 1986 (mimeo).

FREITAS, Ieda Maria Araújo Chaves; SILVEIRA, Amélia. **Avaliação da Educação Superior**. Florianópolis: Insular, 1997.

GARCIA, André Luis Fassa. **O Exame Nacional de Cursos e os impasses criados para as instituições de ensino superior privadas: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba/SP, 2003.

GOMES, Alfredo Macedo. **Exame Nacional de Cursos e Política de Regulação Estatal do Ensino Superior**. In: Cadernos de Pesquisa. FCC/SP. n.120, p.135, nov.2003. São Paulo, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Educacional**. 2000.

_____. **Censo Educacional**. 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Exame Nacional de Cursos: relatório-síntese, 2000/INEP**. Brasília, 2000.

_____. **Exame Nacional de Cursos: relatório-síntese, 2001/INEP**. Brasília, 2001.

_____. **Exame Nacional de Cursos: relatório-síntese, 2002/INEP**. Brasília, 2002.

_____. **Exame Nacional de Cursos: relatório-síntese, 2003/INEP**. Brasília, 2003.

_____. **Manual do Provão: Provão 2002, Sistema de Avaliação da Educação Superior/INEP**. Brasília, 2002.

_____. **Cadastro da Educação Superior**. Informativo. Ano IV, n. 136, 19 de março de 2006.

LEHER, Roberto. **Expansão Privada do Ensino Superior e Heteronomia Cultural: um difícil início de século**. São Paulo: Xamã VM, 2003.

LEITE, Denise. **A avaliação em prática**. In: Avaliação. n.1, p. 33-41, julho 1996. Campinas, 1996.

_____. **Avaliação e Tensões: Estado, Universidade e Sociedade na América Latina**. In: Avaliação. v.2, n.1, p.13, mar. 1997. Campinas, 1997.

LOCK, Marcos. **A Prova dos Nove do Provão**. Ensino Superior, Ano 3, n. 28. jan.2001. Editora Segmento, São Paulo.

MEC/ SESu. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)**. Brasília, 1994.

MENEZES, Luís Carlos de. **Universidade sitiada: a ameaça de liquidação da Universidade Brasileira**. Fundação Perseu Abramo. SP, 2000.

OLIVEIRA, Tereza Cestari de. **A LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos - 1988 a 1996**. Tese (Doutorado em Educação) Campinas/SP: UNICAMP, 1997.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. **Políticas e desafios na educação para os trabalhadores empregados e desempregados**. Intermeio, Campo Grande, MS, v. 7, n. 14, p. 1-64, 2001.

- RISTOFF, Dilvo I. **Universidade em Foco: reflexões sobre a educação superior**. Florianópolis: Insular, 1999.
- RODRIGUES, M. V.; MARTINS, L.G.A. **A Expansão do Ensino Superior em Mato Grosso do Sul: uma análise preliminar**. Trabalho apresentado no VII EPECO, Goiânia, 2004.
- ROTHEN, José Carlos. **O Vestibular do Provão**. In: Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate .DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Org.). Florianópolis: Insular, 2003.
- SANFELICE, José Luiz. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. Educação e Sociedade. Campinas, v.24, n. 85, p. 1391-1398, dez. 2003.
- _____. **Pós-Modernidade, Globalização e Educação**. In: VII CONGRESSO DE EDUCAÇÃO - Conferência proferida em 18 out. 2000. Universidade do Contestado (UNC). Campus Caçador - SC.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Análise Teórico-Político do Exame Nacional de Cursos**. In: Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência. DIAS, Sobrinho, José; RISTOFF, Dilvo I. Org. Florianópolis: Insular, 2000, p. 149-179.
- SANTOS, W. **O Provão: para além do discurso oficial, representação do professor e anatomia do modelo**. 2001. tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- SOUZA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Políticas de Avaliação da Educação e Quase Mercado no Brasil**. Educação e Sociedade, Campinas, SP, v. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003.
- SGUISSARDI, Valdemar. **Para Avaliar Propostas de Avaliação do Ensino Superior**. Revista Portuguesa de Educação, Braga, Pt, v.9, n.1, p. 119 – 138, 1996.
- _____. **Privatização da educação superior no Brasil 1995 – 2001**. Revista de la educación superior, v. XXXI (93), n. 123, p. 23-45, julio-septiembre, 2002.
- SOUZA, Eda C. B. Machado. (Org.) **Avaliação em Instituições de Ensino Superior**. 2.ed. v.1. p.64. Brasília, 1999.
- TRINDADE, Helgio. **O novo contexto da avaliação nas Universidades Federais**. Proposições. Campinas, SP, n. 16, maio 1995.
- _____. **Universidade em Ruínas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas.** São Paulo: DPE, 2003.

YAMASHITA, Sandra Sayuri. **A Avaliação do Ensino Superior e o Exame Nacional de Cursos: Percepção do Corpo Docente de Instituições Particulares de Ensino de Administração de Empresas.** Caderno de Pesquisa em Administração, São Paulo, v. 07, n. 4, outubro/dezembro 2000. FEA – USP. p.65 – 70.

ANEXOS

ANEXO I

Modelo de QUESTIONÁRIO utilizado para coleta de dados junto aos Egressos dos Cursos de Administração das IES pesquisadas:

01. Que atividades o seu departamento desenvolveu para prepará-lo(a) ao Provão?
Marque todas as opções que se aplicam ao seu caso.

- Aulas de reforço ao longo do ano
 - Cursinho preparatório antes do Exame
 - Análise das provas aplicadas nos Exames anteriores
 - Alteração nas ementas das disciplinas
 - Alteração na grade curricular
 - Nenhuma
 - Outras. Especifique: _____
-
-

02. O conteúdo cobrado no Exame Nacional de Cursos (Provão) correspondeu ao que você havia estudado no decorrer do seu curso, em:

- menos de 50%
- entre 51 a 70%
- mais de 70%

03. Na sua opinião, qual foi a melhor contribuição do Provão:

- Fez com que as Instituições de Ensino Superior melhorassem a qualidade do ensino ofertado.
 - Controlou a expansão das Instituições de Ensino Superior privadas.
 - Outra. Especifique: _____
 - Não teve contribuição. Esclareça o porquê. _____
-
-

04. A exposição na mídia dos resultados do Provão classificou as IES. Você considera essa divulgação:

- positiva
- negativa
- não influenciou

05. A quais razões você atribui o conceito que o seu curso recebeu no Provão? Marque todas as opções que fundamentam sua resposta.

- professores com boa formação
 - professores com deficiência na sua formação
 - bom nível escolar dos acadêmicos
 - nível escolar regular dos acadêmicos
 - currículo consistente
 - currículo deficiente
 - boa metodologia utilizada nas aulas
 - metodologia inadequada nas aulas
 - bom sistema de avaliação adotado por minha instituição
 - sistema inadequado de avaliação adotado por minha instituição
 - Outras. Especifique: _____
-
-

06. Na sua opinião, o conceito obtido pelo seu curso no Provão facilitou seu ingresso ao mercado de trabalho?

- Sim
- Não

ANEXO II

Modelo de QUESTIONÁRIO utilizado para coleta de dados junto aos Coordenadores dos Cursos de Administração das IES pesquisadas:

A - Período em que exerceu a Coordenação _____

B - Questões:

Responda-as com argumentos e/ou justificativas.

1 – Qual o perfil dos alunos que freqüentaram o Curso de Administração, no período de sua coordenação?

2 – Na sua avaliação, o Provão demonstrou o quê ? Justifique :

3 – Para você, o resultado do Provão interferiu na seleção dos egressos dos Cursos de Administração para o mercado de trabalho?

4 – O Departamento do Curso de Administração, sob sua coordenação, ofereceu atividades extras em preparação ao Exame Nacional de Cursos (Provão)? Especifique:

5 – Como você avalia as relações entre o MEC e as Instituições avaliadas, no que diz respeito à transparência dessas relações?
