



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**A AVALIAÇÃO DE CURSOS NO ENADE BRASIL E AS
CONSEQUENCIAS PARA AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO**

Valdir Mendonça Alves

Asunción-Paraguay

2022

Valdir Mendonça Alves

**A AVALIAÇÃO DE CURSOS NO ENADE BRASIL E AS
CONSEQUÊNCIAS PARA AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO**

Tese apresentada à UAA como
requisito parcial para obtenção do
título de licenciado, Doutor em
Ciências da Educação.

Tutor: Dr. Daniel González González

Asunción-Paraguay

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Mendonça Alves, Valdir. 2022

**A AVALIAÇÃO DE CURSOS NO ENADE BRASIL E AS CONSEQUÊNCIAS PARA AS
INSTITUIÇÕES DE ENSINO**

370 páginas da tese.

Tutor: Dr. Daniel González González

Doctorado em Ciências de la Educación

Universidad Autónoma de Asunción-2022

Valdir Mendonça Alves

**A AVALIAÇÃO DE CURSOS NO ENADE BRASIL E AS
CONSEQUENCIAS PARA AS INSTITUIÇÕES DE
ENSINO**

Esta Tese foi avaliada e aprovada para a obtenção do título de Licenciado
doutor (a) em Ciências da Educação pela Facultad de Ciencias de la Educación
y la Comunicación da Universidad Autónoma de Asunción - UAA

Tese aprovada em _____/_____/_____

Tutor: Prof. Dr. Daniel González-González

Mesa Examinadora:

Examinador (1) _____

Examinador (2) _____

Examinador (3) _____

Examinador (4) _____

Examinador (5) _____

Asunción-Paraguay

2022

Dedico esta Tese àquele que é o nosso guardião e mentor de sempre, o Deus Único, Vivo e Verdadeiro de todos nós.

AGRADECIMENTO

Inicialmente, como não poderia ser diferente, gostaria de expressar toda a minha gratidão a Deus, fonte inesgotável de inspiração, esperança, força e poder.

Também quero agradecer à minha família, em especial nas pessoas de minha esposa Lucia, meus filhos Luciana e Giuseppe, meus netos Aleister e Thais e ao mais novo membro da família, que nasceu durante as pesquisas, o neto Lucca, por me confortar, incentivar e apoiar, nos momentos mais difíceis deste trabalho.

Aos participantes da pesquisa que destinaram parte do seu tempo para contribuírem de forma excepcional para que a pesquisa fosse realizada. De uma forma muito especial aos Gestores e professores do Centro Universitário de Goiás – UniGoiás, com destaque à Professora Estela Mares Stival, Coordenadora Pedagógica do Centro Universitário.

Aos professores do curso de doutorado, pelos maravilhosos ensinamentos transmitidos, Daniela Ruíz, Miguel Martins, Orlando Perez, Luis Ortiz, Estela de Bogado e em especial ao professor Daniel Gonzalez, meu tutor, que além de sua dedicação, cultura humanística, acadêmica e geral, orientou-me com disciplina e rigor, qualificando minha pesquisa.

À UAA que me acolheu e que proporciona aos seus acadêmicos um ambiente de convivência e de pleno desenvolvimento científico e pela oportunidade da realização de meu maior objetivo profissional e pessoal: meu Curso de Doutorado.

Aos colegas de turma, especialmente aos do grupo, Grimaldino, Pedro, Cleuton, Patrícia, com destaque para o fraterno colega e já Doutor Kleber, que me auxiliou na interpretação dos dados.

A minha amiga professora Maria Antônia Gomes, pela imensa contribuição neste trabalho.

Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	xii
LISTA DE TABELAS	xiv
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	xv
RESUMEN	xvii
RESUMO.....	xviii
ABSTRACT	xix
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – MARCO TEÓRICO.....	7
1.1 Concepções de avaliação e perspectivas teóricas	7
1.2 Os Organismos normatizadores e fiscalizadores de uma IES do Sistema Federal de Ensino no Brasil	38
1.3 A Classificação pelo MEC de uma IES do Sistema Federal de Ensino no Brasil.....	40
1.4 A metodologia da Avaliação Institucional, incluindo a Auto-Avaliação, de uma Instituição de Ensino Superior do Sistema Federal de Ensino no Brasil.....	42
1.4.1 Do processo de Credenciamento – Avaliação Institucional Externa	42
1.4.2 Do processo de Recredenciamento e Transformação Acadêmica – Avaliação Institucional Externa.....	46
1.4.3 Do processo de Auto–Avaliação Institucional Interna – importância da CPA.....	53
1.4.4 Considerações a respeito da atribuição do conceito final às IES pelo INEP-MEC a partir da Lei do SINAES.....	61
1.4.5 Metodologia adotada pelo INEP-MEC a partir da Lei do SINAES, por meio de Notas Técnicas, para atribuição de notas aos alunos participantes do Enade, do cálculo da nota final do Enade dos cursos, do cálculo do IDD, do cálculo do CPC e finalmente do cálculo do IGC	65
1.4.5.1 Da metodologia de cálculo da Nota Final individual do aluno no Enade – Nota Técnica nº 20/2019/CGCQES/DAES	66
1.4.5.2 Da metodologia de cálculo da Nota Final no Enade dos Cursos – Nota Técnica nº 5/2020/CGCQES/DAES	68
1.4.5.3 Da metodologia de cálculo do IDD dos cursos no Enade – Nota Técnica nº 34/2020/CGCQES/DAES	69
1.4.5.4 Da metodologia de cálculo do CPC dos cursos no Enade – Nota Técnica nº 58/2020/CGCQES/DAES	71
1.4.5.5 Da metodologia de cálculo do IGC da IES – Nota Técnica nº 59/2020/CGCQES/DAES	75
1.5 As Fases da avaliação de uma IES do Sistema Federal de Ensino no Brasil.....	80
1.5.1 Primeira Fase – 1996 – Avaliação Externa In loco de IES do Sistema Federal de Ensino no Brasil	80
1.5.2 Segunda Fase – 2004 – Avaliação Externa In loco de IES do Sistema Federal de Ensino no Brasil	80
1.5.3 Terceira Fase – 2006 – Avaliação Externa In loco de IES do Sistema Federal de Ensino no Brasil	82
1.5.4 Quarta Fase – 2014 – Avaliação Externa In loco de IES do Sistema Federal de Ensino no Brasil	83

1.5.5 Quinta Fase – 2017 – Avaliação Externa In loco de IES do Sistema Federal de Ensino no Brasil	83
1.5.6 Sexta Fase – 2018 – Avaliação Externa In loco de IES do Sistema Federal de Ensino no Brasil	92
1.5.7 Sétima Fase – 2020 – Avaliação Externa In loco de IES do Sistema Federal de Ensino no Brasil	93
1.5.8 Oitava Fase – 2021 – Avaliação Externa In loco de IES do Sistema Federal de Ensino no Brasil	94
1.6 Contextualização das políticas de Avaliação da Educação Superior no Âmbito da Gestão Pública no Brasil	95
1.6.1 Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB	99
1.6.2 Exame Nacional de Cursos – Provão criado pela Lei 9.131/1995	102
1.6.3 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – Lei 10.861/2004	108
1.6.3.1 Contextualizando a Avaliação das Instituições de Educação Superior - Avalies	115
1.6.3.2 Contextualizando a Avaliação dos Cursos de Graduação - Acg	116
1.6.3.3 Contextualizando a Avaliação do Desempenho dos Estudantes - Enade	117
1.7 Aspectos gerais sobre avaliação institucional na visão dos teóricos e pesquisadores	127
1.8 Aspectos gerais sobre avaliação dos estudantes pelo Enade na visão dos teóricos e pesquisadores	160
1.9 Estado atual do conhecimento sobre a avaliação das IES do Sistema Federal de Ensino no Brasil e as consequências da imputação do resultado obtido pelo ENADE na determinação do conceito dos cursos e IES	198
1.9.1 – Material 01 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Google Acadêmico – Ano de publicação 2021 - Autor: Sousa, Atair	200
1.9.2 – Material 02 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Google Acadêmico - Ano de publicação: 2021 – Autor: Silva, Adriene	205
1.9.3 – Material 03 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Scielo - Ano de publicação: 2021 – Autores: Beltrão, Kaizô; Mandarin, Mônica; Megahós, Ricardo; e, Pedrosa, Mônica	209
1.9.4 – Material 04 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Scielo - Ano de publicação: 2021 - Autor: Andrade, Sammela Rejade de Jesus e Freitag, Raquel Meister Ko	211
1.9.5 – Material 05 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Scielo - Ano de publicação: 2019 – Autores: Lima, Priscila; Ambrósio, Ana Paula; Ferreira, Deller; Brancher, Jacques	214
1.9.6 – Material 06 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Scielo - Ano de publicação: 2021 - Autores: Cortelazzo, Ângelo e Elisei, Cristina	216
1.9.7 – Material 07 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Cielo - Ano de publicação: 2018 – Autores: Wainer, Jacques e Melguizo, Tatiana	220
1.9.8 – Material 08 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Google Acadêmico - Ano de publicação: 2021 – Autora: Bottino, Andréa Borges	223
1.9.9 – Material 09 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Scielo - Ano de publicação: 2019 – Autores Felicetti, Vera; Morosini, Marília e Cabrera, Alberto:	228
1.9.10 – Material 10 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Scielo - Ano de publicação: 2019 – Autores: Cezarino, Luciana e Corrêa, Hamilton	232
1.9.11 – Material 11 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Scielo - Ano de publicação: 2019 – Autores: Rocha, Aline; Leles, Cláudio e Queiroz, Maria	234
1.9.12 – Material 12 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Scielo - Ano de publicação: 2017 – Autores: Gonçalves, Rogério; Sandes, Aline; Nascimento, Isadora; Amaral, Auxiliadora; Araújo, Rodrigo e Silva, Tarcísio	238
1.9.13 – Material 13 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Scielo - Ano de publicação: 2017 – Autores: Noro, Luiz; Roncalli, Ângelo; Medeiros, Maria; Santos, Bárbara e Pinheiro, Isabel	243
CAPÍTULO 2 – MARCO METODOLÓGICO	248

2.1 Justificativa da investigação	248
2.2 Aspectos relacionados a avaliação no Brasil.....	249
2.3 Problema da investigação	254
2.4 Objetivos da pesquisa	254
2.4.1 Objetivo Geral.....	254
2.4.2 Objetivos Específicos	255
2.5 Desenho, tipo e enfoque da pesquisa	255
2.6 Contexto espacial e socioambiental da pesquisa.....	256
2.6.1 A região – Estado de Goiás.....	257
2.6.2 O lugar da pesquisa – Goiânia – Capital do Estado de Goiás	259
2.7 Unidade de análise e participantes.....	260
2.8 Técnicas e instrumentos de coleta de dados	262
2.9 Técnicas de análise de dados.....	263
2.10 Validação do instrumento	263
2.11 Procedimentos para coleta de dados	263
2.12 Ética da pesquisa	264
<i>CAPÍTULO 3 – DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</i>	<i>266</i>
3.1 Os questionários com os professores, alunos, e grupo gestor	266
3.1.1 O tratamento dos resultados	266
3.1.2 Da aplicação dos questionários por objetivos	266
3.1.2.1 – Identificar os parâmetros do MEC/INEP utilizados para avaliar os alunos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade (Objetivo 1).....	266
3.1.2.1.1 – Resultados do questionário com os professores	266
3.1.2.2 - Catalogar os cursos que deixaram de atender os requisitos normativos e que obtiveram resultados diferentes do esperado no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade (Objetivo 2)	274
3.1.2.2.1 – Resultados do questionário com grupo gestor	274
3.1.2.3 - Listar motivos que estejam ligados aos resultados obtidos pelos cursos objeto da pesquisa (Objetivo 3)	274
3.1.2.3.1 - Resultados do questionário com os alunos.....	274
3.1.2.4 - Descrever as razões pelas quais a avaliação presencial realizada pelo MEC/INEP no Centro Universitário de Goiás, após o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade, modificou o resultado obtido (Objetivo 4).....	281
3.1.2.4.1 Resultados do questionário com o grupo gestor	281
<i>CONCLUSÕES.....</i>	<i>282</i>
<i>SUGESTÕES.....</i>	<i>289</i>
<i>REFERÊNCIAS</i>	<i>291</i>
<i>ANEXOS</i>	<i>298</i>
ANEXO 1 – Documento de formalização para disponibilização dos dados dos alunos na IES objeto da pesquisa	298

ANEXO 2 – Documentos de aprovação dos instrumentos de pesquisa pelo professor orientador	301
ANEXO 3 – Documentos de validação dos instrumentos de pesquisa pelos especialistas	302
ANEXO 4 – Lei 10.861 de 14/04/2004 – Institui o Sinaes (Enade).....	315
<i>APÊNDICES</i>	320
APÊNDICE 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE.....	320
APÊNDICE 2 – Documento de solicitação aos especialistas para validação dos instrumentos ...	322
APÊNDICE 3 – Questionário aplicado para os professores	323
APÊNDICE 4 – Questionário aplicado para os alunos	325
APÊNDICE 5 – Questionário aplicado para o grupo gestor (coordenação pedagógica)	327
APÊNDICE 6 – Estruturação das questões dos questionários em função dos objetivos.....	330
APÊNDICE 7 – Modelo dos instrumentos enviados aos especialistas validadores	340

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Projeto de auto avaliação institucional - INEP-Credenciamento - Eixo 1.....	43
Figura 2 Desenvolvimento Institucional - INEP - Credenciamento - Eixo 2	44
Figura 3 Políticas Acadêmicas – INEP – Credenciamento – Eixo 3	44
Figura 4 Políticas de Gestão - INEP - Credenciamento - Eixo 4	44
Figura 5 Infraestrutura - INEP - Credenciamento - Eixo 5.....	45
Figura 6 Planejamento e Avaliação Institucional - INEP - Recredenciamento - Eixo 1	48
Figura 7 Desenvolvimento institucional - INEP - Recredenciamento - Eixo 2	48
Figura 8 Políticas Acadêmicas - INEP - Recredenciamento - Eixo 3.....	48
Figura 9 Políticas de Gestão - INEP - Recredenciamento - Eixo 4	49
Figura 10 Infraestrutura - INEP - Recredenciamento - Eixo 5	49
Figura 11 Matriz de associação para atribuição de conceitos das dimensões.....	51
Figura 12 Atribuição de pesos às dimensões do Sinaes.....	52
Figura 13 Princípios fundamentais do Sinaes	54
Figura 14 Requisitos da avaliação interna	55
Figura 15 Etapas da Avaliação Interna	57
Figura 16 Parâmetros de conversão do NCc em Conceito Enade.....	69
Figura 17 Parâmetros de conversão do NIDDC em IDD por faixas.....	71
Figura 18 Composição do CPC e pesos das suas dimensões e componentes	74
Figura 19 Parâmetros de conversão do NCPCc, em CPC.....	75
Figura 20 Conversão de conceitos da CAPES dos cursos de Mestrado para fins de cálculo do GC....	78
Figura 21 Conversão de conceitos dos cursos de Doutorado pela CAPES para fins de cálculo do IGC	78
Figura 22 Transformação de quantidade de matrículas dos cursos de Mestrado para fins de cálculo do IGC.....	79
Figura 23 Transformação da quantidade de matrículas de cursos de Doutorado para fins de cálculo do IGC.....	79
Figura 24 Parâmetros de conversão do valor contínuo do IGC em faixa	79
Figura 25 Estrutura da Lei 9394/1996-LDB	80
Figura 26 Funções de Regulação, Supervisão e Avaliação das IES-Dec. 9325/2017	84
Figura 27 Síntese da Portaria 19-MEC-INEP-Enade.....	85
Figura 28 Histórico da avaliação ensino superior.....	98
Figura 29 Cursos avaliados no Enade - Ciclo I - trienal - 2004-2007-2010-2013-2016-2019	121
Figura 30 Cursos avaliados no Enade – Ciclo II – trienal – 2005-2008-2011-2014-2017-2020	122
Figura 31 Cursos avaliados no Enade - Ciclo III - trienal - 2006-2009-2012-2015-2018-2021.....	125
Figura 32 Conceitos de Meta-Avaliação.....	173
Figura 33 Percentual de alunos selecionados ausentes no Enade de 2005, 2006 e 2007.....	190
Figura 34 Percentual de alunos concluintes ausentes no Provão e no Enade	191
Figura 35 Percentual de boicote (1997 a 2007)	191
Figura 36 Modalidade de boicote por ano	192
Figura 37 Perfil dos alunos em geral e dos alunos boicotantes	192
Figura 38 Probabilidade de boicote ao longo dos anos.....	197
Figura 39 Pesquisa na base de dados da Scielo	199
Figura 40 Pesquisa na base de dados do Google Acadêmico	199
Figura 41 Processos dos instrumentos avaliativos do Bni	201
Figura 42 Motivos de descarte de itens.....	203

Figura 43 Percentual da participação dos cursos presenciais e a distância em cada conceito, no período analisado	218
Figura 44 Lacunas do Enade diante das questões da prova de formação geral	226
Figura 45 Mapa do Brasil com destaque do Estado de Goiás	258
Figura 46 Professores - Pergunta 1	267
Figura 47 Professores - Pergunta 2	267
Figura 48 Professores - Pergunta 3	268
Figura 49 Professores - Pergunta 4	269
Figura 50 Professores - Pergunta 5	269
Figura 51 Professores - Pergunta 6	270
Figura 52 Professores - Pergunta 7	270
Figura 53 Professores - Pergunta 8	271
Figura 54 Professores - Pergunta 9	271
Figura 55 Professores - Pergunta 10	272
Figura 56 Professores - Pergunta 11	272
Figura 57 Professores - Pergunta 12	273
Figura 58 Alunos - Pergunta 1	274
Figura 59 Alunos - Pergunta 2	275
Figura 60 Alunos - Pergunta 3	275
Figura 61 Alunos - Pergunta 4	276
Figura 62 Alunos - Pergunta 5	277
Figura 63 Alunos - Pergunta 6	277
Figura 64 Alunos - Pergunta 7	278
Figura 65 Alunos - Pergunta 8	279
Figura 66 Alunos - Pergunta 9	279
Figura 67 Alunos - Pergunta 10	280
Figura 68 Alunos - Pergunta 11	280

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Expansão dos cursos de graduação em Administração, Engenharia, Enfermagem e Pedagogia.....	141
Tabela 2 Médias dos concluintes no Enade 2007 por renda mensal familiar	153
Tabela 3 Melhora percentual da média no conteúdo específico dos concluintes em relação aos ingressantes por subgrupos de escolaridade da mãe no Enade 2007	153
Tabela 4 Número de cursos e de estudantes inscritos em medicina veterinária e odontologia.....	167
Tabela 5 Total de alunos selecionados, presentes e ausentes no Enade.....	189
Tabela 6 Porcentagem de respondentes que avaliam negativamente a IES, os professores e o curso por tipo de boicote	194
Tabela 7 Eficiência de itens do Bni-Enade 2019	204
Tabela 8 Quantidade de cursos participantes do Enade de 2015, 2016 e 2017, conforme conceito obtido e respectivos percentuais	217
Tabela 9 Características demográficas dos concluintes P-Ger.....	231
Tabela 10 Distribuição de concluintes P-Ger de acordo com a categoria administrativa da Ies em relação a todos os seus concluintes respondentes	231
Tabela 11 Distribuição de concluintes P-Ger de acordo com a categoria administrativa da Ies.....	232
Tabela 12 Resultados do Enade segundo amostra de cursos de Fisioterapia do período de 2004 a 2013	241
Tabela 13 Resultados do Enade, segundo amostra de cursos de Fisioterapia do Brasil por tipo de gestão administrativa das Ies. Período: 2004 a 2013	241
Tabela 14 Resultados do Cpc, segundo a amostra de cursos de Fisioterapia do Brasil, por tipo de gestão administrativa de Ies. Período: 2007 a 2013.....	242

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BASIS	Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNI	Banco Nacional de Itens (ENADE)
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Conceito de Curso
CI	Conceito Institucional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Cursos
CR	Constituição da República
CTAA	Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENC	Exame Nacional de Curso
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDD	Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
IES	Instituto de Educação Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos da Instituição
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSAES	Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PORT	Portaria
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PROVÃO	Exame Nacional de Curso
RG	Formação Geral
SC	Sem conceito ENADE
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação
TBR	Taxonomia de Bloom Revisada
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

RESUMEN

La investigación se llevó a cabo en una institución de educación superior con más de cuarenta y cinco años de existencia, en la región central de Brasil, que, entre sus cursos, desde 2008, tuvo cuatro de ellos evaluados con calificaciones inferiores al mínimo requerido (3) y después de la evaluación in situ, tuvo alteración de las calificaciones obtenidas previamente para conceptos superiores. El objetivo fue investigar la contribución del examen Enade a la calidad de la educación superior, ya que es la base de las calificaciones de los cursos. La metodología fue cuantitativa, no probabilística e intencional por conveniencia. La conclusión es que incluso cuando se comparan las respuestas dadas por los profesores en el objetivo 1 con las de los estudiantes en el objetivo 3, vemos que el 61,3% de los profesores informa que el contenido de la disciplina impartida tiene plena conexión con los contenidos de Enade mientras que el 59,6% de los alumnos informa que el contenido de la prueba realizada en Enade es compatible con lo aprendido en el curso. A pesar de esta armonización, cabe destacar que la metodología adoptada para la medición del aprendizaje en los pasillos de la IES (Instituto de Ensino Superior), no cumple suficientemente con las necesidades del modelo adoptado por Enade. También utilizando los supuestos del objetivo específico 3 - estudiantes, se encontró que la falta de actividad preparatoria para Enade en el 59,6% de los estudiantes intercalados con una parte de los participantes que entienden Enade sólo como algo importante para la institución o para el cumplimiento de requisitos obligatorios, constituyen fuertes razones para la falta de interés de los estudiantes para su participación.

Palabras clave: educación superior, políticas públicas, Sinaes, evaluación Enade, calidad de la enseñanza.

RESUMO

A pesquisa foi realizada numa instituição de ensino superior com mais de quarenta e cinco anos de existência, na região central do Brasil, que dentre os seus cursos, a partir de 2008, teve quatro deles avaliados com notas inferiores ao mínimo exigido (3) e após avaliação *in loco*, teve alteração das notas anteriormente obtidas para conceitos superiores. O objetivo foi o de investigar a contribuição do exame Enade para a qualidade do ensino superior, já que ele é a base das notas dos cursos. A metodologia foi a quantitativa, não probabilística e intencional por conveniência. A conclusão é que mesmo cotejando as respostas dadas pelos professores no objetivo 1 com o dos alunos no objetivo 3, aferimos que 61,3% dos professores informam que o conteúdo da disciplina ministrada possui plena conexão com os conteúdos do Enade enquanto 59,6% dos alunos informam que o conteúdo da prova realizada no Enade é compatível com o que aprenderam no curso. Embora essa harmonização, é de se destacar que a metodologia adotada para a aferição da aprendizagem nas salas da IES, não obedecem suficientemente às necessidades do modelo adotado pelo Enade. Também utilizando-se dos pressupostos do objetivo específico 3 - alunos, constatou-se que a falta de atividade preparatória para o Enade em 59,6% dos alunos consorciado com uma parcela dos participantes que entendem o Enade apenas como algo importante para a instituição ou para cumprimento de obrigatoriedade, constituem fortes motivos na falta de interesse dos alunos para a sua participação.

Palavras chave: educação superior, políticas públicas, Sinaes, avaliação Enade, qualidade do ensino.

ABSTRACT

The research was carried out in a higher education institution with more than forty-five years of existence, in the central region of Brazil, which among its courses, from 2008, had four of them evaluated with grades lower than the minimum required (3) and after *on-site* evaluation, the grades previously obtained were changed to higher concepts. The objective was to investigate the contribution of the Enade exam to the quality of higher education since it is the basis of the grades of the courses. The methodology was quantitative, non-probabilistic and intentional for convenience. The conclusion is that even if the answers given by the teachers in objective 1 with those given by students in objective 3, we see that 61.3% of the teachers stated that the content of the discipline taught has full connection with the contents of Enade while 59.6% of the students reported that the content of the test performed in Enade is compatible with what they learned in the course. Although this harmonization, it is noteworthy that the methodology adopted for the measurement of learning in the halls of the IES (HEI - Higher Education Institution) does not sufficiently comply with the needs of the model adopted by Enade. Also using the assumptions of the specific objective 3 - students, it was found that the lack of preparatory activity for Enade in 59.6% of the students' consortium with a portion of the participants who understand Enade only as something important for the institution or for compliance with obligation, constitute strong reasons for students' lack of interest in their participation.

Keywords: higher education, public policies, Sinaes, Enade assessment, quality of education.

INTRODUÇÃO

A educação superior no âmbito da Gestão Pública no Brasil está ancorada, após várias alterações na legislação, primordialmente na Lei nº 9.394 de 20/12/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, composta pela Educação básica, Educação infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior. Esta lei revogou a Lei 4.024 de 20/12/1961 que fixava as Diretrizes e Bases da Educação – LDB, a exceção dos artigos 6º a 9º que tratam da Administração do Ensino no País, sendo mencionado no Art. 6º as atribuições do Ministério da Educação e do Desporto em matéria de educação, no Art. 7º tratando do Conselho Nacional da Educação, no Art. 8º referenciando-se às Câmaras de Educação Básica e Câmara da Educação Superior e suas composições, e, no Art. 9º fazendo referência a emissão de pareceres e decisões pelas câmaras, de forma privativa e autônoma aos assuntos a elas pertinentes, mencionado que poderão ser feitos recursos ao Conselho Pleno, estabelecendo as condições.

No que tange às instituições de ensino do Sistema Federal de Ensino no Brasil, a avaliação e a regulação está atualmente disciplinada pelo Decreto nº 9.235 de 15/12/2017 que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no Sistema Federal de Ensino, conforme disciplinado no seu Art. 1º e parágrafos. A avaliação implementada no Brasil, privilegia os resultados finais (ENADE), sem considerar a dinâmica das instituições, o que a torna compatível com a racionalidade do modelo de Estado Avaliador.

Para efeito de conhecimento da história da avaliação do ensino superior no Brasil, em 1993 começa o processo de avaliação com o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), com adesão voluntária e autoavaliação como etapa inicial se estendendo a toda a instituição e se completava com a avaliação externa. Em 1996 foi implantado o Exame Nacional de Cursos (ENC) que ficou conhecido como Provão, aplicado

pela primeira vez para mais de 55 mil concluintes dos cursos de administração, engenharia civil e direito, contemplando as novas normas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), por meio da Lei 9.394/1996. Em 2001 foi editado o primeiro Plano Nacional de Educação, após redemocratização do país, prevendo oferta de vagas no ensino superior para, pelo menos 30% da população de 18 a 24 anos. Em 2003 é criada a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA) com o objetivo de aplicar nova metodologia para aferir o aprendizado nas graduações, sendo implantado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Em 2004, efetivamente é implantado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, órgão vinculado ao Ministério da Educação para este fim, inicia o processo de avaliação por três componentes principais: avaliação das instituições, avaliação dos cursos e avaliação do desempenho dos estudantes, passando a aplicar o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), aplicado pelo Inep, avaliando o rendimento dos concluintes da graduação. Em 2006 é formada a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA) para observar os processos periódicos de avaliação do ensino superior e também para julgar recursos interpostos por instituições do ensino superior. Em 2007, o Ministério da Educação cria o e-MEC, por meio da Portaria 40 de 12/12/2007, um sistema eletrônico que gerencia os processos de regulação da educação superior, instrumentalizando o Enade como um dos insumos para a avaliação das instituições de ensino superior, haja vista que o conjunto completo para esta avaliação passou a ser o conceito do Enade, o conceito preliminar de cursos (CPC) e o índice geral de cursos avaliados da instituição (IGC), como os insumos fundamentais dos indicadores para medir a qualidade dos cursos das instituições do ensino superior. Em 2017 o Enade passou a ser aplicado de forma censitária, onde todos os estudantes concluintes passam a participar da prova, desde que habilitados ao Enade e inscritos pela respectiva instituição de educação superior, bem como os alunos ingressantes também passaram a ser registrados no sistema, apesar de não fazerem a avaliação, e, finalmente em 2018 o Enade

é aplicado a graduandos de 27 áreas, com participação neste ano de 550 mil inscritos.

Não obstante este retrospecto histórico que teoricamente tem o condão de possibilitar aos órgãos que acompanham a regulação e qualidade de ensino no Brasil, ligados ao Ministério da Educação, algumas questões de ordem prática foram observados nesta pesquisa, como o afastamento da análise sobre a qualidade do ensino, pela metodologia em uso, concentrando-se mais propriamente dita, no aspecto da regulação, fato que motivou a investigação.

Assim, o problema considerado na pesquisa foi: Por que alguns cursos superiores do Centro Universitário de Goiás, em Goiânia, capital do Estado de Goiás, Brasil, obtiveram resultados divergentes do esperado pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, realizado no Brasil pelo INEP-MEC, nos últimos quatro ciclos de três anos cada ciclo, a partir de 2008 e quais consequências esses resultados proporcionam às instituições de ensino superior no Brasil?

Desta forma, a justificativa para esta investigação científica foi o interesse em desenvolver uma pesquisa sobre a avaliação de cursos no Enade Brasil e as consequências para as instituições de ensino, notadamente quando possuem avaliação fraca ou insuficiente nos últimos quatro ciclos de três anos cada, representada por notas no Enade inferiores a 3. Como objeto de investigação foi adotada uma instituição de ensino superior com mais de 45 anos de existência na região central do Brasil, que dentre os seus cursos, a partir de 2008, teve quatro deles avaliados com notas inferiores ao mínimo exigido e após as tratativas regulamentares com o órgão de regulação do Ministério da Educação, sofreu inspeções in loco, tendo como resultado a alteração das notas anteriormente obtidas para conceitos superiores, inclusive um deles a nota máxima.

A metodologia adotada foi a quantitativa, não probabilística e intencional por conveniência, constituindo inicialmente o processo 1711 alunos, 32 professores e 1 representante do grupo gestor (coordenação pedagógica) da instituição objeto da pesquisa,

tendo sido elaborado, aprovado pelo orientador e avaliado pelos especialistas os questionários fechados para aplicação.

Para o desenvolvimento da investigação, foram considerados quatro objetivos específicos, tendo sido aplicado questionários fechados para todos eles, sendo que o objetivo 1 para os professores dos quatro cursos envolvidos na pesquisa, objetivo 2 e 4 para o grupo gestor (coordenação pedagógica) da instituição, e, objetivo 3 para os alunos dos cursos de Agronomia, Ciências Contábeis, Direito e Pedagogia, que obtiveram os conceitos já mencionados:

1. Identificar os parâmetros utilizados pelo INEP/MEC que representam o desempenho esperado dos alunos na realização das provas do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE;
2. Catalogar os cursos da instituição em análise que apresentaram resultado divergente do esperado, deixando de atender aos requisitos normativos para seu funcionamento;
3. Listar os motivos da falta de interesse por parte dos alunos, na realização das provas do ENADE e se esses motivos estão ligados aos resultados obtidos pelos cursos;
4. Descrever as razões pelas quais a avaliação presencial realizada posteriormente pelo MEC-INEP *in loco* na instituição de ensino superior supera a expectativa do programa de avaliação e que diverge da avaliação anterior que foi obtida pelos cursos no resultado do ENADE.

Para o desenvolvimento da investigação, foram considerados quatro objetivos específicos, tendo sido aplicado questionários fechados para todos eles, sendo que o objetivo 1 foi destinado aos professores dos quatro cursos envolvidos na pesquisa, para o objetivo 2 e 4 ao grupo gestor (coordenação pedagógica) da instituição, e, para o objetivo 3 aos alunos dos cursos de Agronomia, Ciências Contábeis, Direito e Pedagogia, que obtiveram os conceitos já mencionados.

A investigação foi estruturada nesta peça em três principais capítulos, tratando o primeiro sobre as questões do marco teórico que sustenta a investigação, o segundo apresentando o marco metodológico utilizado e o terceiro relatando o desenvolvimento e as análises dos resultados por objetivos, seguidos naturalmente da conclusão sobre o que foi pesquisado e utilizando-se dos referenciais encontrados e finalizando com as sugestões do investigador considerando a situação pesquisada e o entendimento deste pelas proposituras apresentadas.

No primeiro capítulo, para contextualizar o tema, foram apresentadas as concepções da avaliação e perspectivas teóricas, os organismos normatizadores e fiscalizadores de uma IES do sistema federal de ensino no Brasil, a classificação pelo Ministério da Educação de uma IES do sistema federal de ensino, aspectos relacionados com a metodologia da avaliação institucional, incluindo a auto avaliação, apresentadas as oito fases da avaliação de uma IES do sistema federal de ensino, desde 1996 até 2021, citada a contextualização das políticas de avaliação da educação superior no âmbito da gestão pública no Brasil, passando desde o Programa de avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), pelo Exame Nacional de Cursos (Provão) e culminando no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que contém a Avaliação das Instituições da Educação Superior (Avalies), a Avaliação dos Cursos de Graduação (AGC), e, a Avaliação do Desempenho dos Estudantes (Enade). Finalizando este primeiro capítulo, foi apresentado o resultado da pesquisa sobre o estado atual do conhecimento sobre a avaliação das IES do Sistema Federal de Ensino Superior no Brasil e as consequências da imputação do resultado obtido pelo Enade na determinação do conceito dos cursos.

No segundo capítulo foi apresentado o percursos metodológicos utilizados para obter os resultados e permitir as análises, tendo realizada uma pesquisa quantitativa, não probabilística e intencional por conveniência, com aplicação de questionários fechados,

formalmente validados, tendo sido colhido a autorização no Termo Livre e Esclarecido, no qual foi informado os objetivos da pesquisa e o fim a que se propõe a investigação.

No terceiro capítulo, que tratou do desenvolvimento e análise dos resultados, foram apresentados os resultados encontrados após a pesquisa aplicada aos alunos, professores e o grupo gestor (coordenação pedagógica), da instituição participante da pesquisa, sendo segregados os resultados por objetivos e a conclusão de cada um deles.

Finalmente cabe registrar que os estudos realizados e delineados no capítulo primeiro, complementados pelas pesquisas empreendidas, demonstraram que existem lacunas para o aprofundamento da investigação sobre o assunto discutido nesta Tese, principalmente no que tange as questões da qualidade do ensino, já que as questões ligadas a regulação estão bem postas e sendo verificadas pelo Ministério da Educação.

Portanto, a investigação quanto a aferição da qualidade do ensino das instituições do sistema federal de ensino no Brasil, a partir das regras normatizadoras, a participação dos alunos no Enade e todo o sistema integrado para este mister, traduz numa imperiosa necessidade, como demonstrado ao longo desta investigação, bem como demonstra que o assunto não se esgota e que se faz necessário sua continuidade.

CAPÍTULO 1 – MARCO TEÓRICO

1.1 Concepções de avaliação e perspectivas teóricas

Neste subitem são apresentados conceitos sobre avaliação e metodologias pedagógicas, emitidos por diversos autores, objetivando possibilitar e melhor compreender os conceitos apresentados nos subitens seguintes deste item, quando são tratados de qualidade de ensino, sob a ótica dos resultados apresentados pelas Instituições de Ensino Superior do Sistema Federal de Ensino no Brasil.

Shor (2021), ao escrever sobre o Medo e Ousadia mencionou que “o cotidiano do professor, inicia ressaltando que as questões frequentemente colocadas por professores a propósito da educação são aquelas relacionadas a educação libertadora ou transformadora.” Ao fazer referência a prática docente, o autor afirma que:

A maior parte dos que trabalham em salas de aula sabe que a docência exige muito de nós. É, também, uma atividade muito prática, embora tudo que ocorre em classe seja a ponta de um *iceber* teórico. Mas os professores se interessam mais pela prática do que pela teoria. Apesar de toda prática ter um fundamento teórico e vice-versa, a maioria das pesquisas em educação não é de muita ajuda nas horas agitadas da sala de aula concreta. Os professores enfrentam aulas demais, alunos demais e controle administrativo demais, de tal modo que a necessidade de alguma coisa que funcione em classe é muito maior do que uma aparente necessidade de teoria. Entretanto, as preocupantes falhas do sistema escolar exigem novas ideias. Até mesmo professores sobrecarregados de trabalho têm curiosidade a respeito de alternativas. Querem saber como usá-las em classe, de o método do diálogo pode ser importante em sala de aula (Shor, 2021, pp. 14–15).

Shor, a partir desta perspectiva e mencionando as questões sobre alternativas

libertadoras, também registra que:

Perguntas semelhantes são feitas por professores sobre as alternativas libertadora. Isso é bom, mesmo porque muitos professores enfrentam as mesmas questões ao mesmo tempo. Se estabelecermos com eles um diálogo, através deste livro, começamos pelos problemas e pelos dados amplamente reconhecidos e fundamentados na realidade premente da docência (Shor, 2021, p. 15).

Ao fazer referências as questões ligadas a educação libertadora e os métodos, Shor menciona que:

[...] O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade (Shor, 2021, p. 65).

Shor ao referenciar-se ao método dialógico de ensino, faz referência ao método de avaliação e compara os professores a um artista, citando que:

Dizer que o professor é um artista pode facilmente levar a equívocos. Os artistas trabalham com materiais previsíveis, como óleo, mármore ou música. De que maneira os professores são escultores, pintores, regentes e compositores? Um modo como percebo esse aspecto estético do ensino é a avaliação da sala de aula como um material plástico já moldado, mas que se pode moldar de novo em outra forma. Os alunos e os professores numa sala de aula não são educacionalmente virgens. Já há muito tempo vêm seguindo um elaborado roteiro escolar que diz como é comportar-se bem ou comportar-

se mal. Esse roteiro dramático é a relação tradicional entre as autoridades que supervisionam e os alunos alienados (Shor, 2021, p. 196).

Shor, ao tecer considerações a respeito da postura corriqueira de professores de fazer ao final um resumo do que foi transmitido ou mesmo não permitir que os alunos interrompam outros alunos ou mesmo o professor, podem ser obstáculos para uma educação transformadora. Nesta direção, cita que:

Esses hábitos são obstáculos para o estímulo ao diálogo em classe. Transformam os alunos em pessoas que não podem se explicar por si mesmas, que precisam ser traduzidas para o modo correto de falar, como se estivessem falando numa língua exótica. Evito parafrasear as afirmações dos alunos de maneira gramaticalmente correta. Algumas vezes, o fato de eu evitar um resumo ao final da aula faz com que os alunos exijam de mim uma palavra de conclusão. Seu pedido sugere que o que eu disser será ouvido com especial atenção, de modo que me sinto mais à vontade para fazer o resumo, sabendo que ele é fruto da própria curiosidade dos alunos (Shor, 2021, pp. 264–265).

Noutra obra, tratando da educação, tendo como título Política e Educação, Ana Maria de Araujo Freire, Freire (2021), organizadora das obras de Paulo Freire, que tem o mesmo sobrenome de Paulo Freire, aborda aspectos importantes para a nossa pesquisa, destacando a Educação e Qualidade, Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos, Educação e Responsabilidade e Escola pública e educação popular. Freire inicia seus ensinamentos, mencionando que:

[...] Um ser que, vocacionado para ser mais, pode, historicamente, porém, perder seu endereço e, distorcendo sua vocação, desumanizar-se. A desumanização, por isso mesmo, não é vocação mas distorção da vocação para o ser mais. Por isso, digo, num dos textos deste volume, que toda prática,

pedagógica ou não, que trabalhe contra este núcleo da natureza humana é imoral. Esta vocação para o ser mais que não se realiza na inexistência de ter, na indigência, demanda liberdade, possibilidade de decisão, de escolha, de autonomia [...]. (Freire, 2021, pp. 14–15)

Ao tratar do tema Educação e Qualidade, a autora Freire (2021) assim reportou:

O respeito aos educandos não pode fundar-se no escamoteamento da verdade – a da politicidade da educação, e na afirmação de uma mentira: a sua neutralidade. Uma das bonitezas da prática educativa está exatamente no reconhecimento e na assunção de sua politicidade que nos leva a viver o respeito real aos educandos ao não tratar, de forma sub-reptícia ou de forma grosseira, de impor-lhes nossos pontos de vista. (Freire, 2021, p. 44)

Continuando no tema Educação e Qualidade, a autora afirma ser impossível pensar a educação de forma neutra, bem como é igualmente impossível pensar a valoração que se dê a ela neutralidade. Nesta perspectiva a autora Ana Freire apresenta conceitos para a Educação para a Qualidade, Qualidade da Educação e Educação e Qualidade de Vida. Desta forma, tratando destes três aspectos, nos parágrafos seguintes replicamos o pensamento da autora, para cada conceito, sendo apresentado primeiro quanto a Educação para a qualidade:

O enunciado deixa claro que nos estamos referindo a uma certa educação cujo objetivo é a qualidade, uma qualidade fora da educação e não a “qualidade primária” que a prática educativa tem em si. Uma certa qualidade com que sonhamos, um certo objetivo. Mas exatamente porque não há uma qualidade substantiva, cujo perfil se ache universalmente feito, uma qualidade da qual se diga: esta é a qualidade, temos de nos aproximar do conceito e nos indagar em torno de que qualidade estamos falando. E exatamente quando percebemos que há qualidades e qualidades, enquanto qualidade terciária quer

dizer, valor que atribuímos aos seres, às coisas, à prática educativa. (Freire, 2021, pp. 48–49)

Na sequência, tratando da Qualidade da Educação, a autora cita que:

[...] na verdade, contudo, a explicação da significação da palavra qualidade vem à tona quando o redator do enunciado diz: relato da experiência da Secretaria da Educação⁹ Municipal de São Paulo. Fica claro, pois, que não se trata de qualquer qualidade da educação, mas de uma certa qualidade, a que caracterizou e ainda caracteriza a administração da cidade de São Paulo [...]. Essa administração por sua vez, não se bate por qualquer tipo de qualidade, mas por uma certa qualidade da educação – a democrática, popular, rigorosa, séria, respeitadora e estimuladora da presença popular nos destinos da escola que se vá tornando cada vez mais uma escola alegre. (Freire, 2021, p. 50)

Tratando do terceiro tema, Educação e Qualidade de Vida, a autora Freire afirma que:

[...] o substantivo qualidade é limitado por uma expressão restritiva, a locução adjetiva de vida. Nada disso, porém, altera a natureza política da qualidade da educação.

Qualidade da educação; educação para a qualidade; educação e qualidade de vida, não importa em que enunciado se encontrem, educação e qualidade são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão não nos é possível entender nem uma nem outra. (Freire, 2021, p. 50)

Noutro ponto de sua obra, Freire (2021), ao referenciar-se a Educação e Responsabilidade, cita a necessidade da prática de responsabilidades por meio das várias profissões existentes, mas em se tratando da educação, afirma que:

[...] Não há educação para a libertação, cujos sujeitos atuem coerentemente, que não seja imbuída de forte senso de responsabilidade. O antagonismo não

se dá entre a prática educativa para a libertação e a prática educativa para a responsabilidade. O antagonismo se verifica entre a prática educativa, libertadora, rigorosamente responsável e a autoritária, antidemocrática, domesticadora.

Isso não significa, porém, que a educação autoritária, domesticadora, seja irresponsável. Ela é também responsável, mas a sua é uma responsabilidade em relação aos interesses dos grupos e das classes dominantes, enquanto a responsabilidade na prática educativa libertadora está em relação com a natureza humana fazendo-se e refazendo-se na História. (Freire, 2021, pp. 106–107)

Pesquisando sobre avaliação, constatamos que no livro *Filosofia da Educação*, escrito por Luckesi (2019), é tratado em seus capítulos de aspectos ligados à educação, notadamente para assuntos que possibilitem o exercício da crítica sobre temas e problemas da realidade educacional, distribuídos em dez capítulos. Como o assunto avaliação é a temática da pesquisa empreendida, utilizando um dos subitens do capítulo dez, aquele que trata da avaliação da ação executada, o autor assim manifestou-se:

Para a pedagogia que vimos tentando definir, a avaliação torna-se instrumento fundamental, na medida em que ela seja exercida segundo o seu significado constitutivo. Vale lembrar, desde já, que o mecanismo ação-reflexão-ação é importante para que a avaliação cumpra o seu papel, vamos dizer, ontológico. Ou seja: o julgamento qualitativo da ação deve estar em função do aprimoramento dessa mesma ação. (Luckesi, 2019, p. 213)

Luckesi (2019), ainda fazendo referência ao entendimento do que seja avaliação, faz a afirmação de que ela, via de regra, nos leva, a partir de uma determinada situação a uma tomada

de decisão, levando-nos a formação de um juízo de qualidade para que manifestemos sobre a realidade. Assim, o autor afirma que:

Em primeiro lugar, é um juízo de qualidade que nada mais significa que uma afirmação ou negação qualitativa sobre alguma coisa, tendo como base critérios estabelecidos previamente. No caso da educação, padrões e expectativas consciente e politicamente ordenados. Em segundo lugar, esse juízo é estabelecido sobre manifestações relevantes da realidade, que nada mais são que os aspectos da realidade que se relacionam com o objetivo que se tem à frente. (Luckesi, 2019, p. 214)

Fazendo referência ao poder arbitrário ou bonzinho, cita Luckesi (2019) que o educador possui a chave para fazer a mudança necessária ao aprendizado construtivo, registrando que:

Como o educador possui o poder arbitrário de classificar, em definitivo, sem tribunal de apelação, um educando, possui também a chave que impede (consciente ou inconscientemente) o processo de crescimento para a liberdade e autonomia e para o processo do conhecimento. Aquele que aprendeu, aprendeu. O que não aprendeu, fica como está. É a classificação por notas ou conceitos. Desse modo, tanto será arbitrário e maléfico o educador “bonzinho” que, piedosamente, facilita a vida dos educandos, classificando-os em níveis qualitativos que ainda não possuem, como será arbitrário e maléfico o educador “durão” que, arditamente, cria artifícios para “quebrar” os educandos em testes e provas. Ambos estão trabalhando para um processo antidemocrático de verdadeiro acesso ao saber e à competência necessários para a vivência em sociedade. [...] E a isso some-se o exemplo fascista de conduta, que tem amplas possibilidades de ser reproduzido no

futuro. A conduta de muitos educadores (se é que o são) é cópia de seus antigos mestres. (Luckesi, 2019, p. 215)

Buscando teóricos e autores sobre o assunto da avaliação, encontramos na obra Educação e Emancipação, de Adorno (1995), aspectos relacionados ao assunto, na qual ele faz referência no sentido de que a educação não é necessariamente um fator de emancipação, fato que gera reflexão. Ele cita que:

Numa época em que educação, ciência e tecnologia se apresentam – agora “globalmente”, conforme a moda em voga – como passaportes para um mundo “moderno” conforme os ideais de humanização, estas considerações de Teodor W. Adorno podem soar como um melancólico desânimo.

Na verdade significam exatamente o contrário: a necessidade da crítica permanente. Após Auschwitz, é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdure e, assim, que aquele se repita. O filósofo alerta os educadores em relação ao deslumbramento geral, e em particular o relativo à educação, que ameaça o conteúdo ético do processo formativo em função de sua determinação social. (Adorno, 1995, p. 11)

Na obra organizada por Oliveira (2003), que versa sobre Gestão Democrática da Educação: Desafios contemporâneos, são apresentados conceitos e estudos, fazendo referência a organização brasileira da educação, desde o ensino básico, a participação do Banco Mundial e a gestão da educação no Brasil rumo ao desenvolvimento, além de vários outros estudos, mas finalizando com o capítulo que versa sobre a avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional.

A organizadora Oliveira (2003) apresenta no capítulo 10 o seguinte aspecto sobre esse rendimento e essa gestão:

Sob este argumento, vêm sendo estimuladas, pelo governo federal e por governos estaduais, iniciativas que se orientam por uma visão interna da escola. Tomada como um “micro-sistema” educacional, ela é responsabilizada pela construção do “sucesso escolar”, cabendo ao poder público a aferição da produtividade, por meio de aplicação de provas de rendimento aos alunos. Este encaminhamento, ao tempo em que se revela estimulador da competição entre as escolas, responsabilizando-as, individualmente, pela qualidade de ensino e re-situando o compromisso do poder público com seus deveres, é expressão no campo educacional da defesa do Estado mínimo, em nome da busca de maior eficiência e produtividade (Oliveira, 2003, pp. 264–265).

No curso das pesquisas empreendidas, objetivando analisar a questão da avaliação dos alunos e dos cursos superiores no Brasil, foi verificado que na obra denominada de Educação, Estado e Democracia no Brasil, escrita por Cunha (2001), não obstante as suas reflexões são no sentido de avaliar o processo de educação nos níveis anteriores ao superior, mas as conclusões por ele elencadas, são subsídio basilar para as análises do processo avaliativo e de qualidade do ensino superior, haja vista que se não resolvido na fase anterior, com toda certeza impactará no terceiro grau. Ele assim mencionou:

Qualquer previsão a respeito da situação futura da educação escolar no Brasil esbarra na dificuldade de se projetar as transformações das condições existentes de acesso, permanência e progressão na escola da população em idade de frequentá-la e da que está fora dela. A prevalecerem as condições atuais, será preciso concordar com as previsões que apontam a metade do século XXI como a época em que se conseguirá oferecer o ensino fundamental para toda a população brasileira infantil e adolescente, coisa que

alguns países latino-americanos já fizeram na segunda década deste século, a exemplo da Argentina, do Uruguai e do Chile. (Cunha, 2001, p. 473)

Ainda fazendo menção sobre a questão das limitações nas gestões das escolas públicas, ainda se referindo aos ciclos anteriores ao ensino superior, mas como já mencionado, tem interferência direta na qualidade do conhecimento dos alunos que chegam ao ensino superior, Cunha (2001) faz outra reflexão sobre a administração “zig-zag”, que também é um redutor das condições da qualidade deste ensino, mencionando que:

Os padrões de gestão da rede pública que prevalecem são os que, à falta de melhor denominação, chamo de administração “zig-zag”: as mais diferentes razões fazem com que cada secretário de educação tenha o seu plano de carreira, a sua proposta curricular, o seu tipo de arquitetura escolar, as suas prioridades. Assim os planos de carreira, as propostas curriculares, a arquitetura escolar e as prioridades mudam a cada quatro anos, frequentemente até mais rápido, já que nem todos permanecem à frente da secretaria todo o mandato do governador ou do prefeito. (Cunha, 2001, pp. 474–475)

Pesquisando o que seja qualidade no ensino superior, nos conceitos emitidos por Sacristán (2008), em sua obra *A Educação que ainda é possível – Ensaio sobre uma cultura para a educação*, são feitas considerações a respeito dos grandes traços da sociedade e da cultura para um modelo formativo, trata das ferramentas que nossos alunos chegam à sociedade da informação e emite conceitos sobre a articulação de um projeto educativo para um ensino relevante e valioso para as pessoas. Ao fazer considerações sobre o fato de que havíamos nos esquecido da *alma mater*, o autor assim manifesta-se:

Seria bom que a universidade admitisse que as formas de aprender e de ensinar são decorrentes da qualidade da educação que oferece, que há uma

ampla e longa tradição de pensamento e de prática nesse terreno para não ter de inventar competências docentes e modelos de planejamento da docência e que se sabe bastante sobre como introduzir inovações na prática educativa, assim como sobre as estratégias e táticas que levam ao fracasso das políticas de inovação. *A alma mater* pode aprender com seus filhos. (Sacristán, 2008, p. 173)

Sacristán (2008) também menciona termos de uma carta de princípios do que se entende por qualidade da educação na universidade, registrando que:

Há princípios óbvios que convêm recordar e valores que funcionam como guias do comportamento da instituição universitária, os quais devem ser assumidos e respeitados por quem nela trabalha e por quem dela se beneficia. As instituições devem mostrar liderança na defesa das funções que lhe são próprias e que a sociedade deseja. Mas devem ser guiadas por valores superiores a opções políticas em sua administração, que deve ser independente. Ninguém deve ignorar tais princípios nem aceitar privilégios, mesmo em nome de dedicação e competência, de quem deve servir a instituição, e não servir-se dela. O grau em que a atuação, o trabalho e a experiência das pessoas se acomoda a esses princípios é a única norma legítima segundo a qual se pode hierarquizar instituições, órgãos do governo e pessoas. (Sacristán, 2008, p. 180)

Sacristán (2008) chega a afirmar que a qualidade do ensino superior está intimamente ligado a qualidade do docente, citando que:

A qualidade da docência é um valor que a instituição universitária ignora ou admite. A realidade, em qualquer caso, oferece-nos inumeráveis situações para entender a importância de considerá-la um fator importante para

melhorar o rendimento dos estudantes e orientar e melhorar também o funcionamento da instituição. Apenas a quantificação do fracasso escolar deveria levar a que nos perguntássemos o que acontece. Por outro lado, é sintomático que o controle de qualidade dos professores fique apenas nas mãos das instancias das administrações, em parte devido à renúncia diante das responsabilidades que a universidade faz nesse sentido. (Sacristán, 2008, p. 188)

Noutra obra intitulada *Grandes Pensadores em Educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação*, de Demo et al (2015), são discutidos assuntos relacionados ao desafio reconstrutivo-político da aprendizagem, a pedagogia do “coletivo” e suas panaceias notáveis, a questão da indisciplina: ética, virtude e educação, e, no capítulo 4 sobre o tema *Avaliar para promover: compromisso deste século*. Sobre este último capítulo, objetivando ainda pesquisar sobre a formação dos professores, visando a qualidade do curso e por conseguinte como a avaliação é utilizada no processo, são apresentados a seguir os resultados encontrados e defendidos pelos autores.

Fazendo referência a necessidade de maior preparo dos professores para enfrentar uma nova realidade, Demo et al faz as seguintes citações:

Não há verdadeiramente outra alternativa, quando se propõe a buscar dignidade para a escola, senão as instituições públicas e particulares assumirem a responsabilidade pela formação continuada em serviço, uma vez que a muitos professores ingressam nas escolas ainda despreparados para lidar com a realidade escolar. Por outro lado, novos tempos estão a exigir novas competências em educação. (Demo et al., 2015, p. 120)

Continuando os autores a mencionar a questão dos professores e sua preparação e referenciando-se à avaliação, citam que:

Por outro lado, há, também, uma grande resistência em relação a quaisquer mudanças em educação por vários outros professores. No que se refere à avaliação, principalmente, predomina o conservadorismo. Em primeiro lugar, porque reproduzem o modelo de avaliação classificatória ainda vigente em grande parte dos seus cursos de formação. Em segundo lugar, porque tais práticas lhe garantem o poder decisório, sem questionamentos acerca dos argumentos sobre os quais fundam suas decisões – professores de todos os graus e cursos arbitram, muitas vezes, resultados numéricos ou conceituais para o desempenho de alunos a partir de parâmetros nem sempre declarados ou explícitos.(Demo et al., 2015, p. 120)

Demo et al (2015), faz referência ao dilema das mudanças em educação, que necessariamente chegam no processo de analisar a qualidade e por conseguinte na avaliação, afirmando o seguinte:

O dilema das mudanças em educação envolve o grande dilema da aprendizagem: não se pode ensinar ao professor o que ele precisa aprender. As aprendizagens significativas são construções próprias do sujeito, enquanto processo reflexivo, de descoberta pessoal, de construção de significado.

Ele pode até sentir a necessidade de mudança, mas se não entender o significado essencial de uma proposta pedagógica nessa direção, não saberá como construí-la. Não basta alguém dizer-lhe o que deve fazer diferente se ele não pensar diferente sobre o que fazer.

É muito difícil aventurar-se ao desconhecido. O professor precisa abandonar práticas seguras e conhecidas, arriscando-se a perder seu status de competência, seu controle sobre a situação, a confiança em suas decisões.

(Demo et al., 2015, p. 121)

Os autores insistem que a mudança na educação se inicia e se processa quando ela é iniciada e praticada pelos professores, com aprendizagens constantes, sendo ele o sujeito das mudanças e ao indagar se as mudanças darão certo, assim manifestaram:

Por outro lado, toda mudança envolve retrocesso, porque envolve ensaios e erros. Ninguém muda de residência ou de cidade, sem passar pelos desconfortos da adaptação. Muitas coisas não funcionam em uma casa nova e os móveis antigos não se adaptam bem ao novo lugar... Mas, em geral, se muda para melhor. O que não quer dizer que não passemos por tempos difíceis e necessidades de ajustes.

Se nos referirmos à avaliação, parece estar claro à maioria dos educadores que o modelo vigente não atende mais a nossa realidade educacional. Mas esse é um modelo vivido pela maioria, conhecido, “confiável”. Milhares e milhares de escolas e universidades fundam suas práticas avaliativas nesses modelos, educando e formando, há muitos anos, profissionais para o mercado de trabalho. Essa é uma verdade irrefutável.

Em contraponto, esse modelo é um modelo instrucionista e de julgamento, que não forma para a autonomia, que é responsável pela exclusão social [...].

(Demo et al., 2015, p. 131)

Demo et al (2015) ressalta finalmente, ao tratar da participação do professor no processo de avaliação e por conseguinte de qualidade do curso, mencionando que o processo deve ser interativo, pois:

O desafio das mudanças em avaliação, principalmente, envolve o engajamento individual do professor. O professor, ao avaliar, interpreta o que vê do aluno, o que observa, com base em suas concepções individuais. Nenhuma avaliação é neutra, mas sempre subjetiva, atrelada aos

conhecimentos, à emoção de quem avalia, porque é interpretação. Da mesma forma, a intervenção pedagógica ocorre, muitas vezes, através de ações intuitivas, espontâneas, que refletem o que o professor sabe e sente em cada situação. É preciso promover um trabalho interativo de formação de professores, desenvolver experiências construídas coletivamente, em pequenos passos, e onde se efetivem o compromisso individual de estudo de cada professor e a oportunidade de falar e ser ouvido em suas concepções e tentativas. (Demo et al., 2015, p. 141)

No livro *Avaliação: Mito & Desafio*, escrito por Hoffmann (2014), são apresentados conceitos sobre a avaliação e construção do conhecimento; avaliação: mito e desafio; imprecisões da terminologia: o significado do testar e do medir; avaliação como mediação; avaliação na educação infantil, e, porque uma ação libertadora. Portanto, considerações que remetem a reflexão do que e para onde a educação é levada, ao se aplicar uma avaliação, em qualquer nível.

Tratando da avaliação e construção do conhecimento, Hoffmann (2014) menciona que:

[...] Percebo muitas vezes, em contato com os professores, que “avaliação” é um termo indefinido. Professores e alunos que usam o termo atribuem-lhe diferentes significados, relacionados principalmente aos elementos constituintes da prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação. Estabelecem uma relação direta entre tais procedimentos e a avaliação, com uma grande dificuldade em compreender tal equívoco. Dar nota não é avaliar, fazer prova não é avaliar, registrar notas ou fazer boletins não é avaliação. Significados em demasia são atribuídos à palavra avaliação: análise de desempenho, julgamento de resultados, medida de capacidade, apreciação do “todo” do aluno. (Hoffmann, 2014, pp. 18–19)

Fazendo referências as configurações teóricas, Hoffmann (2014) explica que:

Percebendo a ação avaliativa em sua complexidade, minha proposta é fundamentalmente a de gerar um estado de alerta do professor sobre o significado de sua prática, discutindo, avaliando, refletindo, com base nos princípios introduzidos anteriormente. Observar muito, interpretar o que observa, questionar-se e questionar muito os alunos são premissas básicas dos professores que pretendem desenvolver práticas avaliativas na perspectiva mediadora. (Hoffmann, 2014, p. 33)

Hoffmann (2014), apresenta seu conceito sobre a avaliação, destacando o mito e desafio, conforme descrito a seguir:

Configura-se a avaliação educacional, a meu ver, em mito e desafio. O mito é decorrente de sua história que vem perpetuando os fantasmas do controle e do autoritarismo há muitas gerações. O desafio, por outro lado, é superar essa história e aprofundar-se nos pressupostos teóricos que fundamentam a avaliação na concepção mediadora em benefício aos alunos de todos os segmentos de ensino. (Hoffmann, 2014, p. 35)

A autora, tratando das imprecisões da terminologia relacionada ao significado do testar e do medir, menciona que tem dificuldades em estabelecer discussões abordando o tema avaliação e seus pressupostos conceituais, afirmando que:

A discussão direta desse tema encontra um forte complicador que se constitui na relação estreita estabelecida por esses professores, do tipo: “dar nota é avaliar”, “fazer prova é avaliar”.

Conclui, então, sobre a necessidade de uma discussão prévia que envolvesse aspectos inerentes ao estabelecimento dessas relações, no sentido de esclarecimento sobre equívocos pertinentes à definição de avaliação como

sinônimo de testar e medir. A conclusão a que cheguei não é absolutamente inédita. Há muitos estudos sobre avaliação que incluem a análise desses procedimentos e as confusões de terminologia. (Hoffmann, 2014, pp. 55–56)

O assunto qualidade de ensino e avaliação, na visão da autora Hoffmann (2019), possuem íntima ligação e precisam ter a reflexão mais profunda com o objetivo de descobrir se realmente a avaliação está garantindo a qualidade. Estes assuntos estão presentes na obra *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade* que abordam os assuntos a seguir elencados: Por uma educação de qualidade, as charadas da avaliação, a concepção de erro construtivo, para que corrigir professor?, registros e relatórios de avaliação, avaliação no ensino médio e ensino superior, a reconstrução das práticas avaliativas, e, uma postura de vida. Naturalmente que nesta pesquisa serão tratados especificamente dos temas que tenham relação mais direta com a avaliação que tenha por objetivo garantir a qualidade.

Ao fazer referência ao produto versus processo de aprendizagem, a autora assim se referiu:

Em que medida os tempos definidos pelas escolas respeitam o processo de aprendizagem dos alunos? Piaget, ao falar da aprendizagem, usa a metáfora da construção de uma torre, ao dizer que é mais rápido e mais fácil construir uma torre colocando um tijolo sobre o outro. Essa torre rapidamente alcançará uma grande altura. Contudo, pergunta, em que base terá sido construída? Qual a extensão e a profundidade dos seus alicerces, em comparação com outras torres que, construídas com toda a segurança, levarão mais tempo para alcançar àquela altura?

A avaliação classificatória toma por base o cumprimento de etapas sucessivas e resulta em análises quantitativas sobre o desempenho do aluno, sem levar

em conta a qualidade desse tempo percorrido, a compreensão e o aprofundamento nos assuntos trabalhados. (Hoffmann, 2019, p. 27)

Hoffmann (2019) ao referenciar-se a avaliação no ensino médio e no ensino superior, informa que necessitamos rever as questões que vem afligindo todos, que são os índices de reprovação de alunos, além do aspecto da formação que as universidades impingem nos futuros professores. Ao tratar das posturas conservadoras, assim afirmou:

Percebe-se, claramente, em seminários e/ou programas de formação docente que os professores que atuam nesses níveis de ensino são mais resistentes à discussão sobre possíveis mudanças nas práticas avaliativas do que os professores que atuam com crianças, o que é um fenômeno muito sério, porque o modo como são avaliados em seus cursos universitários vem a ser reproduzido em sua prática docente. Muito mais forte do que qualquer discussão teórica que se venha a fazer em programas de formação nas escolas, a prática vivida por eles, como alunos, se torna um modelo a seguir quando se tornam professores. (Hoffmann, 2019, p. 129)

Buscando melhor evidenciar que o professor deve buscar a formação de um profissional competente, Hoffmann (2019) ressalta que:

O maior desafio em termos de mudanças das práticas tradicionais de avaliação dos professores do ensino médio e do ensino superior é alcançar a sua compreensão do grande significado do seu papel mediador na formação de um profissional competente [...] (Hoffmann, 2019, p. 141)

Hoffmann (2018), noutra obra versando sobre Avaliar para promover: as setas do caminho, apresenta conceitos que, na sua visão, promovam e demonstrem os rumos da avaliação neste século, evidencia outra concepção de tempo de avaliação, destaca as múltiplas

dimensões da avaliação, faz um estudo da avaliação e medição e também discute os instrumentos de avaliação e registros em avaliação mediadora.

Utilizando-se de sua experiência num percurso da caminhada de Santiago de Compostela na Espanha, na qual várias setas indicavam sempre o caminho a ser seguido, Hoffmann (2018), fazendo referência a essa figura das setas, menciona que:

As setas também nos dizem que fazemos parte de uma experiência de humanidade que muitos outros já viveram ou estão vivendo. Mesmo o peregrino solidário sente-se acompanhado, porque elas indicam que outros já passaram por ali e outros tantos passarão. De início, chegamos a duvidar que elas estarão demarcando o caminho todo o tempo, por tantos e tantos quilômetros, e que teríamos de confirmar nos mapas os trajetos ou perguntar a direção às pessoas dos vilarejos. Com o passar dos dias, aprendemos a confiar de tal maneira nas setas que não precisamos mais procurar por elas como se viessem ao nosso encontro e magicamente nos acompanhassem. Nesse momento, então, o desconhecido e o inesperado não nos assustaram mais, porque tínhamos a confiança de que as setas nos manteriam no rumo certo. (Hoffmann, 2018a, p. 13)

Hoffmann (2018), fazendo constatações sobre o processo avaliativo atual, e fazendo conexão com a figura das setas, que traduzem informações para nossa reflexão, como no caminho de Compostela, registra o seguinte:

Os estudos em avaliação deixam para trás o caminho das verdades absolutas, dos critérios objetivos, das medidas padronizadas e das estatísticas, para alertar sobre o sentido essencial dos atos avaliativos de interpretação de valor sobre o objeto da avaliação, de um agir consciente e reflexivo frente às situações avaliadas e de exercício do diálogo entre os envolvidos.

[...]

Mudanças da avaliação, nas escolas, precisam levar em conta tais tendências. Os professores, ao inovar suas práticas, devem estar conscientes das concepções que regem suas ações. A sua credibilidade profissional está em jogo porque toda a sociedade inicia a contestar os parâmetros da avaliação educacional pela arbitrariedade e fragilidade teórica várias vezes percebidas. Os processos avaliativos tendem, em todos os países do mundo, a adequar-se aos novos rumos, com práticas sendo repensadas pelos professores nas salas de aula, estudos e pesquisas desenvolvidos pelos teóricos nas universidades.(Hoffmann, 2018a, p. 16)

Fazendo referência ao processo de pesquisas e de avaliar, que tem que estar a serviço da ação, na busca constante da qualidade, Hoffmann (2018) cita que:

Alertam os estudos contemporâneos sobre a diferença entre pesquisar e avaliar em educação. Enquanto a pesquisa tem por objetivo a coleta de informações e a análise e compreensão dos dados obtidos, a avaliação está predominantemente a serviço da ação, colocando o conhecimento obtido pela observação ou investigação a serviço da melhoria da situação avaliada. Observar, compreender, explicar uma situação não é avaliá-la; essas ações são apenas uma parte do processo. Para além da investigação e da interpretação da situação, a avaliação envolve necessariamente uma ação que promova a sua melhoria. Esse primeiro princípio é o mais importante de todos para se compreender as novas tendências, porque se altera radicalmente a finalidade da avaliação em relação às práticas classificatórias, seja da aprendizagem do aluno ou de um currículo ou programa. (Hoffmann, 2018a, pp. 17–18)

A autora também faz referência a avaliação institucional, que naturalmente é oriunda da avaliação aplicada aos alunos em seus cursos e por conseguinte uma verificação da qualidade do ensino, afirmando que:

No que se refere à avaliação institucional, da mesma forma, a coleta de informações não deve ter por finalidade a divulgação de dados estatísticos ou rankings de escolas, cursos, universidades, mas favorecer a implementação de programas que resultem em benefício à escola, à instituição de ensino avaliada, aos estudantes.

Todo conhecimento obtido acerca de uma dada realidade visa à sua evolução. Avalia-se para conhecer, para compreender as razões das dificuldades encontradas, para promover ações efetivas, de curto e longo prazo, em benefício aos educandos, às escolas, às universidades, etc. (Hoffmann, 2018a, p. 18)

Hoffmann (2018), tecendo considerações sobre a análise qualitativa e as múltiplas dimensões no processo avaliativo, menciona que:

O caráter de padronização que predomina na prática avaliativa leva professores a terem procedimentos uniformes de correção e de intervenção pedagógica em relação a dimensões de aprendizagem muito diferentes. Não se pode reduzir a análise dessas situações a definições de certo e errado, porque a interpretação de processo de aprendizagem é muito mais complexa. O olhar avaliativo não pode focar apenas em um aspecto da aprendizagem, porque essa é resultante de uma série de decisões pedagógicas. Interpretar a qualidade da manifestação de um aluno vai muito além da atribuição de uma nota ou conceito.

Há respostas certas dos alunos que podem estar incompletas; fórmulas bem aplicadas na solução de problemas, mas com erros de cálculo; experiências ou atividades bem realizadas, mas relatadas com pouco clareza; textos coerentes, mas pobres de argumentos. A leitura que o professor faz das inúmeras situações de sala de aula precisa estar embasada no conhecimento do seu aluno, em teorias de aprendizagem, nos caminhos científicos de cada área de conhecimento, nos objetivos que pretendeu alcançar, nas experiências educativas planejadas para isso e em sua concepção de avaliação. (Hoffmann, 2018a, p. 78)

A autora ao tratar da avaliação mediadora, assim explicita:

O professor como guia de um caminho não linear de aprendizagem, e em respeito ao aluno em sua diversidade e singularidade, assume o papel de alguém mais experiente que provoca, questiona, confronta, exige novas e melhores soluções a cada momento e acompanha o aprendiz em seu percurso, organizando ações problematizadoras, dessa forma promovendo uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno. (Hoffmann, 2018a, p. 92)

Hoffmann (2018) ao fazer referência a necessidade de respeito às diferentes formas de expressão de nossos alunos no processo avaliativo, assim reportou:

Considerando-se que alunos de diferentes idades nem sempre expressam com clareza as ideias que construíram a respeito de algo pela forma como escrevem, falam, desenham ou demonstram em ações, é preciso refletir sobre o que os alunos “compreendem”, por um lado, e sobre a forma como eles se expressam, por outro. Cometer erros ortográficos ao responder a uma questão em história, por exemplo, não significa “dificuldade em história”, mas em

ortografia. Deve-se levar em consideração as duas dimensões para oferecer o apoio pedagógico adequado (mediação): os conhecimentos adquiridos pelos alunos e a forma como ele expressa esses conhecimentos, direcionando o trabalho pedagógico de forma a apoiá-los nesses dois aspectos com intervenções condizentes a cada um. (Hoffmann, 2018a, p. 123)

A autora fazendo referência aos critérios de correção de tarefas pelos professores, ela faz a seguinte chamada de atenção que deve preceder a aplicação da avaliação:

Elaborar um teste visando à investigação do entendimento dos alunos sobre as noções em desenvolvimento e não à comprovação (prova) do seu aprendizado condiz com um dos princípios essenciais de perspectiva referenciada a critérios em termos da teoria de medidas educacionais., paradigmas educacionais voltados, justamente, ao acompanhamento individualizado do estudante e a processos não padronizados de testagem favoreceram o surgimento de novas metodologias de avaliação – dentre elas a teoria das medidas referenciadas a critério. (Hoffmann, 2018a, pp. 139–140)

Tratando da avaliação, noutra obra de Hoffmann (2018), intitulada O jogo do contrário em avaliação, é chamada à reflexão sobre a fase da avaliação na correção de tarefas realizadas pelos alunos, ao indagar se não deveria interpretar as manifestações de aprendizagem neste processo. Ela cita que:

O tempo de reflexão, que acompanha e complementa a observação, exige de fato um silêncio especial. O silêncio que permite a exploração, o alargamento da visão, a introspecção antes do agir, um olhar reflexivo do avaliador: que observações ainda são necessárias? Que elementos faltam para tal entendimento? O que ainda não se viu do aluno? (Hoffmann, 2018b, p. 81)

Do livro de Luckesi (2018), que tem como título Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições, composto de oito partes e destas, em nossa pesquisa, foram segregadas aquelas que dizem respeito muito de perto com a avaliação dos nossos alunos, que exige planejamento, e se bem conduzida, pode demonstrar ao final a qualidade do ensino ministrado. O autor inicia citando que a avaliação passa por um instrumento subsidiário da construção do projeto de ação, ao mencionar que:

A avaliação poderia ser compreendida como uma crítica do percurso de uma ação, seja ela curta, seja prolongada. Enquanto o planejamento dimensiona o que se vai construir, a avaliação subsidia essa construção, porque fundamenta novas decisões. Como “crítica de percurso de ação”, a avaliação será uma forma pela qual podemos tomar, genericamente falando, dois tipos de decisão.

Uma delas tem a ver com a dimensão do próprio projeto de ação. A avaliação subsidia a própria produção do projeto ou o seu redimensionamento. O nosso projeto pode ter ficado defasado em virtude das novas dimensões da realidade e das novas exigências do presente; pode ter sido muito pretensioso, necessitando, por isso, de novo tratamento; pode ter sido incompatível com o meio onde estamos atuando. A avaliação ser, então, um sistema de crítica do próprio projeto que elaboramos e estamos desejando levar adiante.

O outro tipo de decisão que a avaliação subsidia refere-se à construção do próprio projeto. O “boneco” está planejado; agora importa dar-lhe forma real, utilizando-se para isso de todos os recursos definidos. Nesse nível, a avaliação é um constante olhar crítico sobre o que se está fazendo. Esse olhar possibilita que se decida sobre os modos de como melhorar a construção do projeto no qual estamos trabalhando. Aqui, a avaliação contribui para identificar

impasse e encontrar caminhos para superá-los; ela subsidia o acréscimo de soluções alternativas, se necessárias, para um determinado percurso de ação etc. (Luckesi, 2018, p. 135)

Uma questão que Luckesi (2018) faz referência é quanto a dificuldade que os alunos passam em momentos de avaliação, por não saber exatamente o que estudar, chegando inclusive alguns a mencionarem que estudar tudo para quê, se os professores não levam tudo em consideração, provocando assim um desencanto e uma reatividade aos estudos. Cita o autor que:

Em síntese, é corriqueira, em nossas escolas, do passado e do presente, a conduta de orientar e exigir que os estudantes se dediquem a um conjunto amplo de conteúdos, que, depois, nem todos serão levados em consideração para saber se eles estudaram e se efetivamente aprenderam. Ou seja, os estudantes devem estudar tudo o que nós, como educadores, indicamos para o estudo, mas, não necessariamente nos sentimos obrigados a levar em consideração tudo isso que prescrevemos para estudar. São orientados e obrigados a estudar, sem que suas aprendizagens, necessariamente, venham a ser levadas em consideração. Assumimos o direito de escolher, arbitrariamente, sobre o que eles serão avaliados, ou não, em vez de considerar que, necessariamente, deveriam ser avaliados sobre a aprendizagem de tudo aquilo que elegemos, em nossos planejamentos de ensino e em nossas atividades pedagógicas em sala de aulas, como essenciais. (Luckesi, 2018, pp. 237–238)

Luckesi (2018) também retrata as questões relacionadas aos enigmas entre o que se pergunta numa questão e as alternativas das respostas, chegando o autor a mencionar que a ética

deve estar presente nos instrumentos. Com relação ao resultado que poderá ser insatisfatório nas respostas, o autor cita que:

Não é que o educando não tenha aprendido o determinado conteúdo; de fato, ele pode ter aprendido da forma como foi ensinado, mas não sabe responder da forma como está sendo perguntado. A diferença de complexidade entre a forma como foi ensinado e forma como está sendo perguntado conduz, muitas vezes, o educando a um resultado insatisfatório. Aqui, de novo, uma resposta incorreta não revelará que o estudante aprendeu alguma coisa. Poderá simplesmente revelar que não compreendeu o que se pediu a ele. (Luckesi, 2018, p. 246)

Sobre a questão do ensino da ética aos nossos alunos, já a partir das questões elaboradas, Luckesi (2018), afirma que:

Produzir bons e adequados instrumentos para a coleta de dados para a avaliação da aprendizagem dos nossos educandos, sem subterfúgios, sem enganos, sem complicações desnecessárias, sem armadilhas, pode ser um bom exercício ético na nossa vida pessoal, assim como pode ser um bom e significativo exercício vivencial de ensinar a ética aos nossos educandos na vida cotidiana. (Luckesi, 2018, p. 249)

Luckesi (2018), menciona por outro lado ressaltando, para não ser considerada uma questão da avaliação como armadilha, também considera que o professor deve explorar na avaliação da aprendizagem o domínio e/ou desenvolvimento para além daquilo que fora ensinado, mas que para responder, o aluno possa utilizar-se da base do apresentado para o professor e apresentar o seu conhecimento acrescido, considerando a aprendizagem para o desenvolvimento, que deve ser estimulada e treinada pelos professores. Mas Luckesi chama a atenção para:

Por outro lado, caso desejemos que nossos estudantes revelem se são capazes de ultrapassar o ensinado e aprendido, aplicando os conhecimentos adquiridos para solucionar novos problemas ou criar novas soluções, sejam elas mais complexas ou não, devemos também formular questões, com as mesmas características metodológicas lembradas acima, que solicitem deles seja a aplicação dos conhecimentos básicos já adquiridos, seja sua recriação, seja a criação de algo novo. (Luckesi, 2018, p. 257)

O autor também tratou em seu livro sobre a visão do individual e o coletivo na avaliação da aprendizagem, destacando que:

Todavia, a gestão do ensino, como de qualquer outra atividade onde se trabalhe com pessoas agrupadas, tem também uma dimensão coletiva. Então, o ato avaliativo, no caso, tem um destino de permitir ao educador servir-se de um olhar para a realidade, a partir dos resultados coletivos, ou seja, o estudante sobre o qual se olha individualmente faz parte de um todo.

[...]

A eficiência na aprendizagem não depende só do aprendiz, mas, ao mesmo tempo, do ensinante e do sistema escolar dentro do qual ela está inserido. Será que os baixos resultados não estão a depender do desempenho do educador, ou da metodologia que utiliza, dos materiais didáticos disponíveis, ou das carências presentes na administração da escola, ou do espaço físico aonde os educandos são atendidos; ou desses fatores todos juntos? (Luckesi, 2018, pp. 262–263)

Para aprofundar na questão da qualidade do ensino e na avaliação, a obra de Sobrinho (2010), intitulada *Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?*, explora questões relacionadas à educação,

trazendo conceitos para reflexão, como novas realidades, novas demandas, desafios no mundo globalizado bem como aspectos da internacionalização da educação superior, chegando até a educação superior para uma globalização da justiça e da dignidade. Iniciando com os dilemas da educação superior no mundo globalizado, o autor assim escreveu:

De todas as instituições sociais e laicas no mundo ocidental, a universidade é a mais duradoura e contínua. Se em seus nove séculos de existência tem sobrevivido como instituição macrossocial imprescindível, é graças, sobretudo, à sua grande capacidade de preservar sua solidez estrutural e de se renovar continuamente, sem, entretanto, se desnaturar ou afastar-se de seus princípios essenciais. É interessante observar que essa solidez que atravessa os tempos se deve a duas características contraditórias. De um lado, a universidade guarda uma forte tendência a resistir às mudanças e de assegurar a unidade, por outro lado ela apresenta grande flexibilidade, capacidade de adaptação às demandas que vão surgindo e abertura à diversidade. A universidade tem sobrevivido a todas as mudanças sociais porque ainda que erra e falhe, também tem a enorme capacidade de se superar. (Sobrinho, 2010, pp. 29–30)

Fazendo referência às novas realidades, novas demandas e novas contradições, Sobrinho (2010) faz as seguintes constatações a respeito da universidade:

Até mesmo a capacitação profissional apresenta importantes antinomias, que vão das mais altas especializações, das novas atividades laborais, do uso das tecnologias avançadas, que requerem um forte investimento em pesquisa, até as profissões mais simples e que atendem as demandas rotineiras do comércio, da indústria, dos serviços. Dizendo de outro modo: a função essencial de formação que é atribuída às instituições educativas enfrenta as

tensões que vão das mais altas e universais categorias da pesquisa e da construção de sínteses compreensivas, até as mais corriqueiras capacitações para preenchimento de postos de trabalho pouco exigentes. (Sobrinho, 2010, pp. 33–34)

A interligação entre o propósito da educação superior e o desenvolvimento econômico, que as vezes tem revezes, também é explorado por Sobrinho (2010), quando afirma que:

Considerada um importante motor do desenvolvimento econômico, em virtude de seu potencial de produção de conhecimentos e de capacitação profissional, a educação superior está inexoravelmente afetada por essas profundas transformações e pelas crises que elas carregam. A principal questão posta pelos críticos das transformações que a educação superior vem experimentando apresenta uma justificativa ética e política: ao menos em boa parte, as instituições educativas teriam desviado o sentido e o fogo de seus fins. (Sobrinho, 2010, p. 43)

Se referindo a globalização e a educação, Sobrinho (2010) também registra que:

A globalização, com seus avanços técnico-instrumentais e suas exigências de alta competitividade, em todos os setores, agregou ainda mais complexidade à educação superior, e enormes dificuldades para operar, com eficácia e nos ritmos exigidos, essa sempre crescente complexidade. (Sobrinho, 2010, p. 62)

Sobrinho (2010), também citou em sua obra, a questão da internacionalização da educação superior ao comércio dos serviços educacionais. Neste sentido ele cita que:

As políticas de internacionalização da educação superior se tornaram mais intensas e programáticas nestes últimos anos. Fazem parte da tradição universitária as parcerias e vários tipos de cooperação que objetivam aumentar a qualidade acadêmica e de relevância social da educação superior.

O sentido predominante da internacionalização universitária tem sido ao longo dos tempos o de colaboração acadêmica buscando o avanço da ciência e da educação. (Sobrinho, 2010, p. 139)

Sobrinho (2010) também fez referência a qualidade sem pátria e regulação global, ao citar o seguinte:

O controle sobre a economia desterritorializada praticada no âmbito global da educação superior se torna muito complicado. A quem compete regular? Com que leis? Com quais lógicas? Quais os padrões de qualidade? Como assegurar a qualidade em âmbito local e global? Quanto mais impreciso o jogo de relação, mais as poderosas corporações impõem suas lógicas e suas normas, independentemente de valores nacionais, princípios democráticos e éticos. E mais o mundo vai criando espaços desterritorializados e em tudo muito parecidos, verdadeiros não-lugares-globais, padronizados, sem identidade, sem personalidade, sem características próprias: lanchonetes, hotéis, shopping centers, escolas, semelhantes em tudo e em qualquer lugar. As identidades e as individualidades tendem a se dissipar e se pasteurizar. (Sobrinho, 2010, p. 147)

Sob a ótica da missão da educação superior e sua responsabilidade, Sobrinho (2010) assim escreveu:

A educação superior não pode se omitir diante da questão fundamental de construir uma sociedade do conhecimento mais inclusiva e justa. É claro que não se pode culpar a educação superior, ao menos não exclusivamente, pelo fato de que quase a metade da população mundial esteja excluída dos benefícios do conhecimento científico e tecnológico e das benesses das riquezas materiais.

[...]

A educação superior, em suas várias formas, continuará tendo uma posição central na sociedade contemporânea. O modelo hegemônico de universidade, praticamente adotado em todos os continentes, é aquele que se desenvolveu a partir de dois pontos essenciais: a institucionalização dos estudos científicos e as relações de vinculação/confronto com as forças dominantes na sociedade de cada época, sejam de caráter religioso, político ou econômico. Embora a universidade sempre tenha como altos valores a autonomia institucional e a liberdade de pensamento, muitas vezes tendo em distintos momentos que se contrapor às interferências externas da Igreja, do Estado e da sociedade, também é notório que sempre recebeu a demanda de formar as elites e fortalecer as ideologias dominantes em cada época. Hoje, a vinculação mais forte que lhe é impingida é com o mercado altamente competitivo. Seu dilema diz respeito a quem referenciar sua existência: ao mercado, como expressão reduzida da economia, ou à sociedade, como expressão vital da humanidade. (Sobrinho, 2010, p. 237)

Citando a abrangência que os conhecimentos transmitidos em uma instituição do ensino superior devem gerar, bem como o seu alcance, Sobrinho (2010) assim reportou:

Os conhecimentos que uma instituição educativa produz e socializa devem ter não só mérito científico, mas também valor social. Portanto, precisam ser importantes para o desenvolvimento econômico que tenha valor de cidadania pública. A formação que a educação superior promove não deve subjugar a ética à técnica e, sim, precisa constituir-se em elevação e ampliação do caudal cognitivo da sociedade, aprofundamento da democratização política e econômica, enfim, consolidação da democracia. (Sobrinho, 2010, p. 245)

Luckesi et al (2012), em sua obra que tem como título *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*, dentro os vários tópicos abordados, o que trata da universidade que queremos, traz para esta pesquisa uma reflexão acerca da educação superior. Inicia citando que:

Queremos construir uma universidade, não uma simples escola de nível superior. Presumimos que, nessa universidade, todo o seu corpo seja constituído por pessoas adultas: todos já sabem muitas coisas a respeito de muitas coisas; portanto, por pessoas capazes de refletir e abertas à reflexão, ao intercâmbio das ideias, à participação em iniciativas construtivas. Nestes termos, todo o corpo universitário, professores – alunos – administração, precisa comprometer-se com a reflexão, criando-a, provocando-a, permitindo-a e lutando continuamente para conquistar espaços de liberdade que assegurem a reflexão. Sem um mínimo de clima de liberdade, é impossível uma universidade centro de reflexão crítica. (Luckesi et al., 2012, p. 56)

1.2 Os Organismos normatizadores e fiscalizadores de uma IES do Sistema Federal de Ensino no Brasil

No Brasil, considerando a gestão do Sistema Federal de Ensino, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional estão reguladas atualmente pela Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, editada pela Presidência da República, regulamentada pelo Decreto 9.235 de 15 de dezembro de 2017 que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação.

O histórico das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tomando-se o ano de 1961 como referencial, foi editada a Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, alterada pela Lei 9.131 de 24 de novembro de 1995 que modificou alguns dispositivos, tendo sido revogadas pela Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Para realizar a avaliação, foi editada a Lei 10.861 de 14 de abril de 2004 pela Presidência da República, que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do Art. 9º, VI, VIII e IX da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Em se tratando dos organismos normatizadores e fiscalizadores das IES, cita o Artigo 2º do Decreto 9.235 de 15 de dezembro de 2017, sobre o exercício das funções de Regulação, Supervisão e Avaliação das IES, que o Sistema Federal de Ensino compreende as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), as Instituições de Ensino Superior (IES) criadas e mantidas pela iniciativa privada, e, os Órgãos Federais de Educação Superior. Neste subitem serão tratados dos exercícios de Regulação e Supervisão, sendo que a Avaliação será objeto de estudos no próximo subitem. No Artigo 3º do Decreto 9235, é mencionado que:

As competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação no sistema federal de ensino serão exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, conforme estabelecido neste Decreto. (Brasil, 2017a, p. 2)

Pormenorizando estas competências, cabe citar os termos dos Artigos 4º e 5º do Decreto 9.235, é tratado das competência do Ministério da Educação (MEC), bem como que as competências do Conselho Nacional de Educação (CNE), são descritas no Artigo 6º deste decreto. (Brasil, 2017a, p. 2)

Já fazendo referência às competências do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Artigo 7º do Decreto 9.235, as detalham, sendo percebido claramente os limites para tal atuação. (Brasil, 2017a, pp. 2–3)

E tratando das competências da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), o Artigo 8º do Decreto 9.235, traz as definições claras e os alcances que esta comissão pode atuar no âmbito da educação. (Brasil, 2017a, p. 3)

Passando aos comentários sobre a Regulação e Supervisão, ainda com base no Decreto 9.235 de 15 de dezembro de 2017, editado pela Presidência da República, cabe tecer considerações a respeito da possível Transferência de Manutenção, que é o ato de passar a autorização de cursos de uma IES para outra, bem como das tratativas quanto ao encerramento da oferta de cursos e descredenciamento de instituições.

Quanto a Transferência de Manutenção, o assunto é tratado nos Artigos 35 a 38 do referido decreto, nos quais podem ser verificados as condições para esta mudança de responsabilidades entre as instituições de ensino superior. (Brasil, 2017a, pp. 10–11)

Já quanto ao encerramento da oferta de cursos e descredenciamento de instituições, estes assuntos são tratados nos Artigos 57 e 58. (Brasil, 2017a, p. 14)

Ainda tratando da fiscalização pelo poder público, fazendo referência ao processo de Supervisão das IES, no Artigo 63 do Decreto 9.235, são estabelecidas as condições pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, que poderá determinar, em caso de risco iminente ou ameaça ao interesse público e ao interesse dos estudantes. (Brasil, 2017a, p. 15)

1.3 A Classificação pelo MEC de uma IES do Sistema Federal de Ensino no Brasil

De acordo com publicação no site <https://emec.mec.gov.br/emec/educacao-superior/ies>, são modalidades de atos autorizativos pelo Sistema Federal de Ensino no Brasil às Instituições de Educação Superior o Credenciamento e o Recredenciamento, sendo as IES classificadas como Faculdades, Centros Universitários e Universidades.

Toda instituição de ensino primeiramente é credenciada como uma Faculdade. Já o credenciamento como Universidade ou Centro Universitário, contemplando suas prerrogativas

e autonomia, dependerá do credenciamento específico de uma instituição já credenciada, em funcionamento regular e medido com padrão satisfatório de qualidade.

O prazo inicial para o primeiro credenciamento é de três anos para as Faculdades e Centros Universitários e de cinco anos para Universidades.

Tendo transcorrido os prazos de credenciamento inicial, o credenciamento deve ser solicitado pela instituição a cada ciclo avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), ou seja, Ciclos I, II e III, envolvendo os cursos nas diversas áreas do conhecimento.

Cabe destacar que para a oferta de educação superior na modalidade a distância, o credenciamento nesta modalidade requer procedimento específico, devendo, no entanto, estar credenciada para oferta de educação na modalidade presencial no sistema federal, conforme requer o Artigo 10 (Caput) e § 7º do Decreto 5.622 de 2005.

Assim, como qualquer outra atividade, para iniciar a oferta de curso superior as IES precisam previamente estar credenciadas e atingindo o prazo de validade, serem renovados os credenciamentos, ou seja, credenciadas, seguindo o ciclo avaliativo já mencionado, cabendo mencionar que na falta destes procedimentos, aplicam-se a legislação civil e penal, conforme prevê o Artigo 11 do Decreto 5.773/2006, editado pela Presidência da República. (Brasil, 2006a, p. 5)

Como informado, para que uma IES possa funcionar é necessário o seu credenciamento institucional e esta exigência está amparada na Seção III, Artigos 18 e 19 do Decreto 9.235 de 15 de dezembro de 2017. (Brasil, 2017a, pp. 5–6)

Ainda tratando da Organização Acadêmica, como mencionado, no que tange a Regulação, a Seção II do Decreto nº 9.235 de 15 de dezembro de 2017, editado pela Presidência da República, em seus Artigos 15 a 17 descrevem as condições regimentais para cada um tipo de organização. (Brasil, 2017a, pp. 4–5)

Na sequência, no Artigo 16 são descritas as condições para que uma IES possa solicitar credenciamento como Centro Universitário. (Brasil, 2017a, p. 5)

Já mencionado, uma vez credenciada, no Artigo 17 são apresentados os requisitos para solicitar o credenciamento como Universidades. (Brasil, 2017a, p. 5)

1.4 A metodologia da Avaliação Institucional, incluindo a Auto-Avaliação, de uma Instituição de Ensino Superior do Sistema Federal de Ensino no Brasil

Como tratado no item 1.3 desta pesquisa, para que possam as instituições passarem pelo processo de avaliação institucional, necessário se torna abordar o tópico relativo ao Credenciamento e ao Recredenciamento das Instituições, condição essencial para que os cursos possam ser avaliados pela sua fluência, bem como as próprias Instituições.

Neste item serão apresentadas as metodologias utilizadas pelas comissões de especialistas do INEP-MEC, quanto ao Credenciamento e Recredenciamento e/ou Transformações Acadêmicas, bem como do processo de auto-avaliação que devem ser realizadas pelas próprias IES, no processo de busca da qualidade de ensino.

1.4.1 Do processo de Credenciamento – Avaliação Institucional Externa

Evidentemente que quanto ao processo de Credenciamento de instituições e cursos, quer sejam presenciais ou a distância, aspectos como Planejamento e Avaliação Institucional, Desenvolvimento Institucional, Políticas Acadêmicas, Políticas de Gestão e Infraestrutura, são inicialmente avaliados.

Segundo o manual denominado de Instrumento de Avaliação Institucional Externa - Presencial e a Distância, assim é mencionado, quanto ao credenciamento:

O credenciamento institucional transcorre dentro de um fluxo processual composto por diversas etapas, dentre as quais a avaliação in loco, que culmina em um relatório da comissão de avaliadores, em que constam aferidas as informações apresentadas pela IES, relacionadas à realidade encontrada

durante a visita. É gerado, assim, o Conceito Institucional – CI, graduado em cinco níveis, cujos valores iguais ou superiores a três indicam qualidade satisfatória.(Brasil, 2017b, p. 5)

No estágio do Credenciamento, as instituições passam por avaliações em cinco eixos do Instrumento de Avaliação, sendo que o Eixo 1, trata do Planejamento e Avaliação Institucional, o Eixo 2 relacionado ao Desenvolvimento Institucional, o Eixo 3 tratando das Políticas Acadêmicas, o Eixo 4 das Políticas de Gestão e o último, o Eixo 5, sobre a Infraestrutura. Como em qualquer sistema de medidas, para o eixo 1 o peso é 10, para o eixo 2, o peso é 30 e para cada um dos outros três eixos (3, 4 e 5), o peso é 20, o que somando-se atinge o total de 100.

Na construção do instrumento de avaliação para o credenciamento, são analisados 45 indicadores, sendo 3 para o Eixo 1, 7 para o Eixo 2, 10 para o Eixo 3, 7 para o Eixo 4 e 18 para o Eixo 5, conforme demonstrado nos quadros, contendo a descrição dos indicadores a serem avaliados, com os conceitos que vão de 1 a 5, sendo 1 o que não atende, 2 que atende, 3 que atende e garante, 4 está integrado, atende e garante e 5, como conceito máximo, que atende em sua plenitude:

Figura 1

Projeto de auto avaliação institucional – INEP - Credenciamento – Eixo I

Indicador	Descrição
1.1	Projeto de autoavaliação institucional
1.2	Autoavaliação institucional: participação da comunidade acadêmica
1.3	Autoavaliação institucional: previsão de Análise e divulgação dos resultados

Fonte: Sistematizado pelo autor a partir do Manual de Credenciamento do INEP.

Figura 2*Desenvolvimento institucional – INEP – Credenciamento – Eixo 2*

Indicador	Descrição
2.1	Missão, objetivos, metas e valores institucionais
2.2	PDI, Planejamento didático-instrucional e política de ensino de graduação e de pós-graduação
2.3	PDI, política e práticas de pesquisa ou iniciação científica, de inovação tecnológica e de desenvolvimento artístico e cultural.
2.4	PDI, políticas institucionais voltadas à valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção9 artística e do patrimônio cultural, e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial.
2.5	PDI e políticas institucionais voltadas ao desenvolvimento econômico e à responsabilidade social
2.6	PDI e política institucional para a modalidade EaD
2.7	Estudo para implantação de polos EaD

Fonte: Sistematizado pelo autor a partir do Manual de Credenciamento do INEP.

Figura 3*Políticas Acadêmicas – INEP – Credenciamento – Eixo 3*

Indicador	Descrição
3.1	Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de graduação. Para a modalidade EAD, não considerar “a existência de programas de monitoria”
3.2	Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a pesquisa ou iniciação científica, a inovação tecnológica e o desenvolvimento artístico e cultural. NSA para faculdades, exceto quando houver previsão no PDI.
3.3	Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a extensão
3.4	Políticas institucionais e ações de estímulo e difusão para a produção acadêmica e docente.
3.5	Política institucional de acompanhamento dos egressos
3.6	Política institucional para internacionalização. NSA quando não houver previsão no PDI.
3.7	Comunicação da IES com a comunidade externa.
3.8	Comunicação da IES com a comunidade interna
3.9	Política de atendimento aos discentes. Para a modalidade EAD, não considerar programas de monitoria.
3.10	Políticas institucionais e ações de estímulo à produção discente e à participação em eventos (graduação e pós-graduação).

Fonte: Sistematizado pelo autor a partir do Manual de Credenciamento do INEP.

Figura 4*Políticas de Gestão – INEP – Credenciamento – Eixo 4*

Indicador	Descrição
4.1	Política de capacitação docente e formação continuada
4.2	Política de capacitação e formação continuada para o corpo técnico-administrativo
4.3	Política de capacitação e formação continuada para o corpo de tutores presenciais e a distância. Exclusivo para modalidade a distância e para IES que visa a ofertar ou oferta cursos com disciplinas (integral ou parcialmente) na modalidade a distância, conforme Portaria nº 1.134 de 10/10/2016
4.4	Processos de Gestão institucional
4.5	Sistema de controle de produção e distribuição de material didático. Exclusivo para modalidade a distância e para IES que visa a ofertar ou oferta cursos com disciplinas (integral ou parcialmente) na modalidade a distância, conforme Portaria nº 1.134 de 10/10/2016
4.6	Sustentabilidade financeira: relação com o desenvolvimento institucional
4.7	Sustentabilidade financeira: participação da comunidade interna

Fonte: Sistematizado pelo autor a partir do Manual de Credenciamento do INEP.

Figura 5*Infraestrutura – INEP – Credenciamento – Eixo 5*

Indicador	Descrição
5.1	Instalações administrativas
5.2	Salas de aula. NSA para a modalidade a distância quando não houver previsão de atividades presenciais
5.3	Auditório (s) NSA para a modalidade a distância quando não houver previsão de atividades presenciais
5.4	Sala de professores. Considerar, para a modalidade a distância, as salas de professores e/ou de tutores
5.5	Espaços para atendimento aos discentes. NSA para a modalidade a distância quando não houver previsão de atividades presenciais
5.6	Espaços de convivência e de alimentação
5.7	Laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas: infraestrutura física. NSA para a modalidade a distância quando não houver previsão de atividades presenciais
5.8	Infraestrutura física e tecnológica destinada à CPA
5.9	Bibliotecas: infraestrutura. NSA para a modalidade a distância quando não houver previsão de atividades presenciais
5.10	Bibliotecas: plano de atualização do acervo
5.11	Salas de apoio de informática ou estrutura equivalente
5.12	Instalações sanitárias
5.13	Estrutura dos polos EaD. Exclusivo para modalidade a distância com previsão de oferta em polos. As informações dos polos devem estar disponíveis na sede da instituição
5.14	Infraestrutura tecnológica. Exclusivo para IES que preveem em seu PDI a adoção de metodologia baseada em recursos da Internet.
5.15	Infraestrutura de execução e suporte. Exclusivo para IES que preveem em seu PDI a adoção de metodologia baseada em recursos da Internet.
5.16	Plano de expansão e atualização de equipamentos
5.17	Recursos de tecnologia de informação e comunicação
5.18	Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA. Exclusivo para modalidade a distância e para IES que visa a ofertar ou oferta cursos com disciplinas (integral ou parcialmente) na modalidade a distância, conforme Portaria nº 1.134 de 10/10/2016

Fonte: Sistematizado pelo autor a partir do Manual de Credenciamento do INEP.

Conforme definido pelo Art. 3º da Lei do SINAES, o instrumento contempla as 10 dimensões, a saber:

A missão e o plano de desenvolvimento institucional (PDI); a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão; a responsabilidade social da instituição; a comunicação com a sociedade; as políticas de pessoal; a organização e gestão da instituição; a infraestrutura física; o planejamento e a avaliação; as políticas de atendimento aos estudantes; a sustentabilidade financeira, agrupadas por afinidade em cinco eixos, com indicadores que apresentam elementos de avaliação e os respectivos critérios para sua análise e verificação. (Brasil, 2017b, p. 7)

1.4.2 Do processo de Recredenciamento e Transformação Acadêmica – Avaliação Institucional Externa

Tanto o Manual de Credenciamento, quanto o Manual de Recredenciamento, ainda tratando das competências para o exercício pleno do credenciamento-recredenciamento-transformação de organizações acadêmicas, mencionam que:

De acordo com as competências descritas na legislação, cabe ao Inep a elaboração dos instrumentos de avaliação, a partir de diretrizes estabelecidas pelos órgãos do MEC. Dentro do processo de reconstrução dos parâmetros de qualidade, foi constituído um comitê gestor por meio da Portaria nº 670, de 11 de agosto de 2017, no âmbito da DAES, para análise, revisão e adequações dos instrumentos de avaliação externa. Esse grupo foi integrado pelo Inep, SESu, Seres, Capes, CNE e Conaes. Essa mesma Portaria instituiu uma comissão consultiva, como forma de democratização, transparência e fonte de subsídios, com representantes da Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC), Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular (FÓRUM), Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), Fórum Nacional de Pró-reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ForGRAD), Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). (Brasil, 2017b, pp. 6–7)

Estando a instituição já credenciada e ultrapassado o prazo autorizado para o seu funcionamento, para que continue em atividade inicia-se o processo de Recredenciamento. Tais regras também são aplicadas na transformação de organizações acadêmicas. Neste estágio, as instituições passam novamente por avaliações nos cinco eixos do Instrumento de Avaliação,

sendo o Eixo 1, que trata do Planejamento e Avaliação Institucional, o Eixo 2 relacionado ao Desenvolvimento Institucional, o Eixo 3 tratando das políticas acadêmicas, o Eixo 4 das Políticas de Gestão e o último, o Eixo 5, sobre a Infraestrutura. Da mesma forma que no processo de credenciamento, no recredenciamento, as políticas públicas educacionais da educação superior, conforme capitulado no Inciso VII do Art. 206 da Constituição Federal do Brasil de 1988, são aplicadas com o objetivo da garantia de padrão de qualidade.

Cita o Manual de Recredenciamento, que:

O recredenciamento institucional, assim como a transformação de organização acadêmica, transcorre dentro de um fluxo processual composto por diversas etapas, dentre as quais a avaliação *in loco*, que culmina em um relatório da comissão de avaliadores, em que constam aferidas as informações apresentadas pela IES, relacionadas à realidade encontrada durante a visita. É gerado, assim, o Conceito Institucional – CI, graduado em cinco níveis, cujos valores iguais ou superiores a três indicam qualidade satisfatória.(Brasil, 2017c, p. 5)

No cálculo do Conceito Institucional - CI, também são considerados pesos atribuídos aos cinco eixos e para o ato de recredenciamento ou transformação de organização acadêmica, os pesos são alterados em relação ao credenciamento, pois para os Eixos 1 (Planejamento e Avaliação Institucional) e 3 (Políticas Acadêmicas), são atribuídos peso 10, enquanto para os Eixos 2 (Desenvolvimento Institucional) e 5 (Infraestrutura), o peso é 30, e, finalizando, o Eixo 4 (Políticas de gestão), é aplicado peso 20, o que somando-se atinge o total de 100.

Como já apresentado, na construção do instrumento de avaliação para o credenciamento, são analisados 45 indicadores. Para o Recredenciamento/Transformação de organizações acadêmicas, os indicadores totalizam 50, sendo 5 para o Eixo 1, 7 para o Eixo 2, 12 para o Eixo 3, 8 para o Eixo 4 e 18 para o Eixo 5, conforme demonstrado nas figuras,

contendo a descrição dos indicadores a serem avaliados nesta fase, e da mesma forma que para o credenciamento, nesta também os conceitos vão de 1 a 5, sendo 1 o que não atende, 2 que atende, 3 que atende e garante, 4 está integrado, atende e garante e 5, como conceito máximo, que atende em sua plenitude:

Figura 6

Planejamento e Avaliação Institucional – INEP – Recredenciamento – Eixo 1

Indicador	Descrição
1.1	Evolução institucional a partir dos processos de Planejamento e Avaliação Institucional
1.2	Processo de autoavaliação institucional
1.3	Autoavaliação institucional: participação da comunidade acadêmica
1.4	Autoavaliação institucional e avaliações externas: Análise e divulgação dos resultados
1.5	Relatórios de autoavaliação

Fonte: Sistematizado pelo autor a partir do Manual de Credenciamento do INEP.

Figura 7

Desenvolvimento institucional – INEP – Recredenciamento – Eixo 2

Indicador	Descrição
2.1	Missão, objetivos, metas e valores institucionais
2.2	PDI, Planejamento didático-instrucional e política de ensino de graduação e de pós-graduação. Para faculdades e centros universitários, considerar a pós-graduação quando houver previsão no PDI.
2.3	PDI, política e práticas de pesquisa ou iniciação científica, de inovação tecnológica e de desenvolvimento artístico e cultural
2.4	PDI, políticas institucionais voltadas à valorização da diversidade, do meio-ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial.
2.5	PDI e políticas institucionais voltadas ao desenvolvimento econômico e à responsabilidade social. Para a modalidade EAD, considerar as especificidades da sede e dos polos.
2.6	PDI e política institucional para a modalidade EaD
2.7	Estudo para implantação de polos EaD. Exclusivo para modalidade a distância com previsão de polos

Fonte: Sistematizado pelo autor a partir do Manual de Credenciamento do INEP.

Figura 8

Políticas Acadêmicas – INEP – Recredenciamento – Eixo 3

Indicador	Descrição
3.1	Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de graduação. Para a modalidade EaD, não considerar “a existência de programas de monitoria”
3.2	Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação lato sensu. NSA para faculdades e centros universitários, exceto quando houver previsão no PDI
3.3	Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação stricto sensu. NSA para faculdades e centros universitários, exceto quando houver previsão no PDI
3.4	Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a pesquisa ou iniciação científica, a inovação tecnológica e o desenvolvimento artístico e cultural. NSA para faculdades, exceto quando houver previsão no PDI
3.5	Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para extensão
3.6	Políticas institucionais e ações de estímulo e difusão para a produção acadêmica docente

Indicador	Descrição
3.7	Política institucional de Acompanhamento dos egressos
3.8	Política institucional para internacionalização. NSA quando não houver previsão no PDI
3.9	Comunicação da IES com a comunidade externa
3.10	Comunicação da IES com a comunidade interna
3.11	Política de atendimento aos discentes. Para a modalidade EAD, não considerar programas de monitoria
3.12	Políticas institucionais e ações de estímulo à produção discente e à participação em eventos (graduação e pós-graduação)

Fonte: Sistematizado pelo autor a partir do Manual de Credenciamento do INEP.

Figura 9

Políticas de Gestão – INEP – Recredenciamento – Eixo 4

Indicador	Descrição
4.1	Titulação do corpo docente
4.2	Política de capacitação docente e formação continuada
4.3	Política de capacitação e formação continuada para o corpo técnico-administrativo
4.4	Política de capacitação e formação continuada para o corpo de tutores presenciais e a distância. Exclusivo para modalidade a distância e para IES que visa a ofertar ou oferta cursos com disciplinas (integral ou parcialmente), na modalidade a distância, conforme Portaria n. 1.134 de 10/10/2016
4.5	Processos de gestão institucional
4.6	Sistema de controle de produção e distribuição de material didático. Exclusivo para modalidade a distância e para IES que visa a ofertar ou oferta cursos com disciplinas (integral ou parcialmente) na modalidade a distância, conforme Portaria n. 1.134 de 10/10/2016
4.7	Sustentabilidade financeira: relação com o desenvolvimento institucional
4.8	Sustentabilidade financeira: participação da comunidade interna

Fonte: Sistematizado pelo autor a partir do Manual de Credenciamento do INEP.

Figura 10

Infraestrutura – INEP – Recredenciamento – Eixo 5

Indicador	Descrição
5.1	Instalações administrativas
5.2	Salas de aula. NSA para a modalidade a distância quando não houver previsão de atividades presenciais
5.3	Auditório (s). NSA para a modalidade a distância quando não houver previsão de atividades presenciais
5.4	Sala de professores. Considerar para a modalidade a distância as salas de professores e/ou de tutores
5.5	Espaços para atendimento aos discentes. NSA para a modalidade a distância quando não houver previsão de atividades presenciais
5.6	Espaços de convivência e de alimentação
5.7	Laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas: infraestrutura física. NSA para a modalidade a distância quando não houver previsão de atividades presenciais.
5.8	Infraestrutura física e tecnológica destinada à CPA
5.9	Bibliotecas: infraestrutura. NSA para a modalidade a distância quando não houver previsão de atividades presenciais
5.10	Bibliotecas: plano de atualização do acervo
5.11	Salas de apoio de informática ou estrutura equivalente
5.12	Instalações sanitárias
5.13	Estrutura dos polos EAD. Exclusivo para modalidade a distância com previsão de oferta em polos. As informações dos polos devem estar disponíveis na sede da instituição.
5.14	Infraestrutura tecnológica. Exclusivo para IES que preveem em seu PDI a adoção de metodologia baseada em recursos da Internet

Indicador	Descrição
5.15	Infraestrutura de execução e suporte. Exclusivo para IES que preveem em seu PDI a adoção de metodologia baseada em recursos da Internet
5.16	Plano de expansão e atualização de equipamentos
5.17	Recursos de tecnologias de informação e comunicação
5.18	Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA. Exclusivo para modalidade a distância e para IES que visa a ofertar ou oferta cursos com disciplinas (integral ou parcialmente) na modalidade a distância, conforme Portaria n. 1.134 de 10/10/2016.

Fonte: Sistematizado pelo autor a partir do Manual de Credenciamento do INEP.

As comissões de especialistas, na realização de seu trabalho de avaliação externa, como já mencionado, traduzem o resultado de seu trabalho, após mensurado as dez dimensões (1-A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional, 2-Perspectiva científica e pedagógica formadora: políticas, normas e estímulos para o ensino, a pesquisa e a extensão; 3- Responsabilidade Social da IES; 4-Comunicação com a sociedade; 5-Políticas de pessoal, carreira, aperfeiçoamento, condições de trabalho; 6-Organização e gestão da instituição; 7- Infra-estrutura física e recursos de apoio; 8-Planejamento e avaliação; 9-Políticas de atendimento aos estudantes; e, 10-Sustentabilidade financeira), num documento que conterá o resultado, traduzido em conceito que vai de 1 a 5. Nos termos da Portaria 2051 de 09 de julho de 2004 editada pelo INEP, os conceitos são assim codificados:

- Conceitos 1 e 2 – situação ou desempenho fracos;
- Conceito 3 – mínimo aceitável;
- Conceitos 4 e 5 – situação ou desempenho fortes.

Menciona o Manual de Avaliação Externa das Instituições de Educação Superior, que apresenta as Diretrizes e Instrumento que:

A Avaliação Externa da IES tem como referência um instrumento único a ser utilizado para todos os tipos de instituições, sejam elas Faculdades, Centros de Ensino ou Universidades. Esse instrumento tem um caráter amplo, baseado nas características de uma instituição universitária, a saber, que desenvolva o tripé ensino/pesquisa/extensão. No entanto, sua estrutura é flexível e permite

contemplar ou eliminar indicadores específicos ou diferenciados para os diversos tipos de instituição, avaliando-as segundo suas especificidades.

(Brasil, 2006b, p. 22)

Ao tratar da metodologia do conceito atribuído a cada dimensão do SINAES, é informado no manual que os cálculos são executados em duas etapas:

- Cálculo automático (feito por programa computacional) da média aritmética das notas/conceitos dos indicadores pertencentes àquela dimensão;
- Transformação da média aritmética em um conceito na escala do SINAES através de aproximações realizadas com a interferência dos avaliadores.

(Brasil, 2006b, p. 23)

Destaca ainda que possibilidade de interferência dos avaliadores na transformação das médias aritméticas em conceitos ocorre quando a média aritmética dos indicadores se encontra em pontos intermediários entre dois valores inteiros (decimais 0,4 e 0,7), com o objetivo de minimizar erros de aproximação por programas de computador, melhorando assim a qualidade e adequação do processo de atribuição de conceitos e a transformação da média em notas atribuídas a uma dada dimensão conforme a matriz apresentada na figura 11:

Figura 11

Matriz de associação para atribuição de conceitos das dimensões

Média aritmética dos indicadores da dimensão (MAI)	Conceito da dimensão
$1,0 \leq \text{MAI} < 1,4$	1
$1,4 \leq \text{MAI} \leq 1,7$	1 ou 2, a critério dos avaliadores
$1,7 < \text{MAI} < 2,4$	2
$2,4 \leq \text{MAI} \leq 2,7$	2 ou 3, a critério dos avaliadores
$2,7 < \text{MAI} < 3,4$	3
$3,4 \leq \text{MAI} \leq 3,7$	3 ou 4, a critério dos avaliadores
$3,7 < \text{MAI} < 4,4$	4
$4,4 \leq \text{MAI} \leq 4,7$	4 ou 5, a critério dos avaliadores
$4,7 < \text{MAI} \leq 5,0$	5

Fonte: (Brasil, 2006b, p. 23)

Ao tratar da hierarquia das dimensões a serem avaliadas pelos especialistas externos, é mencionado que:

Em um processo de avaliação que privilegia a missão educativa e científica das instituições de ensino, as dimensões avaliativas que apresentam maior importância com vistas à concretização do projeto institucional são relativas às atividades finalísticas - ou seja, as dimensões 2, 3, 5 e 7. Por isso, no cálculo do conceito final da avaliação externa, estas devem receber peso maior que as referentes aos procedimentos organizativos e operacionais. (Brasil, 2006b, p. 24)

Desta forma, para uma melhor compreensão sobre os pesos utilizados, pode ser assim apresentado:

Figura 12

Atribuição de pesos às dimensões do Sinaes

Dimensão	Peso relativo
Dimensão 1: Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional	05
Dimensão 2: Perspectiva científica e pedagógica formadora: políticas, normas e estímulos para o ensino, a pesquisa e a extensão	30
Dimensão 3: Responsabilidade social da IES	10
Dimensão 4: Comunicação com a sociedade	05
Dimensão 5: Políticas de pessoal, de carreira, de aperfeiçoamento, de condições de trabalho.	20
Dimensão 6: Organização e Gestão da Instituição	05
Dimensão 7: Infra-estrutura física e recursos de apoio	10
Dimensão 8: Planejamento e avaliação	05
Dimensão 9: Políticas de atendimento aos estudantes	05
Dimensão 10: Sustentabilidade financeira	05
Total	100

Fonte: (Brasil, 2006b, p. 25)

Fazendo referência aos indicadores e padrões de atribuição de conceitos, sintetiza o manual de avaliação externa das instituições de educação superior, mencionando que:

Em suma: na atribuição de conceitos aos indicadores e às dimensões, o olhar do avaliador deve privilegiar a articulação, coerência, consonância, adequação, integração, intensidade, consistência, congruência, pertinência,

consolidação, direcionamento, difusão, compartilhamento, construção coletiva e institucionalização do conjunto de projetos e práticas constitutivas da identidade da instituição. (Brasil, 2006b, p. 26)

Para tratar da metodologia da avaliação institucional de uma IES, deve ainda ser mencionado que no Decreto 9.235/2017, ao dispor sobre o exercício da regulação, supervisão e avaliação da educação superior, em seu Capítulo IV, Seção I apresenta as condições da avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e pós-graduação, nos Artigos 79 a 81. (Brasil, 2017a, p. 18)

1.4.3 Do processo de Auto-Avaliação Institucional Interna – importância da CPA

Já tendo sido a instituição credenciada para seu funcionamento, ou mesmo estando num processo de recredenciamento ou transformação de uma organização acadêmica, considerando o que dispõe a Lei de Diretrizes da Educação Brasileira e o contido na Lei 10861 de 14 de abril de 2004, que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, que objetivou possibilitar a promoção da melhoria da qualidade da educação superior, bem como a expansão de sua oferta, com aumento permanente da sua eficácia institucional, da sua efetividade acadêmica e social, cada IES deve instalar e fazer funcionar a sua Comissão Própria de Avaliação – CPA, cuidando em particular de seu processo de Auto-Avaliação Institucional, base para os trabalhos das comissões de especialistas nomeadas pelo Ministério da Educação, para as avaliações externas.

O Sinaes, na realização de seu mister, possui princípios fundamentais, na busca do aprofundamento de seus compromissos e responsabilidades sociais, conforme demonstra a figura 13:

Figura 13*Princípios fundamentais do Sinaes*

- responsabilidade social com a qualidade da educação superior;
- reconhecimento da diversidade do sistema;
- respeito à identidade, à missão e à história das instituições;
- globalidade, isto é, compreensão de que a instituição deve ser avaliada a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade, vistos em sua relação orgânica e não de forma isolada;
- continuidade do processo avaliativo.

Fonte: (Brasil, 2004b, p. 8)

Ao tratar da avaliação das instituições de educação superior, no documento intitulado Roteiro de Auto-Avaliação Institucional 2004, fazendo referência a avaliação interna ou auto-avaliação, é mencionado que:

A avaliação interna ou auto-avaliação tem como principais objetivos produzir conhecimentos, pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos seus problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade. (Brasil, 2004b, p. 10)

E continua o documento:

Identificando as fragilidades e as potencialidades da instituição nas dez dimensões previstas em lei, a auto-avaliação é um importante instrumento para a tomada de decisão e dele resultará um relatório abrangente e detalhado, contendo análises, críticas e sugestões. (Brasil, 2004b, p. 10)

A avaliação interna faz parte de um processo contínuo, proporcionando à IES o conhecimento de sua própria realidade e na análise de seus resultados, bem como no trabalho de colocar em prática um processo de melhoria contínua, além de sistematizar informações, desvenda pontos fortes e pontos fracos, além das potencialidades, fato que auxilia na formulação de estratégias de superação dos seus problemas, e, por ser cíclico, auxilia sobremaneira no desenvolvimento da IES. E para que seja implementado, são fundamentais os seguintes requisitos:

Figura 14

Requisitos da avaliação interna

- existência de uma equipe de coordenação;
- participação dos integrantes da instituição;
- compromisso explícito por parte dos dirigentes das IES;
- informações válidas e confiáveis;
- uso efetivo dos resultados.

Fonte: (Brasil, 2004b, p. 13)

De acordo com as diretrizes do Sinaes, imprescindível que exista planejamento das ações, mediante plano de trabalho que inclua cronograma, distribuição de tarefas e recursos humanos, materiais e operacionais. Em se tratando da constituição da Comissão Própria de Avaliação – CPA, é disposto na Lei 10.861/04 que:

De acordo com o disposto no art. 11 da Lei nº 10.861/04, cada instituição deve constituir uma CPA com as funções de coordenar e articular o seu processo interno de avaliação e disponibilizar informações. Todas as CPAs precisam ser cadastradas no Inep, como a primeira etapa de uma interlocução sistemática e produtiva com vistas à efetiva implementação do Sinaes. (Brasil, 2004b, p. 13)

Cita ainda o diploma legal que a CPA deve ter a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade universitária e também, da sociedade civil organizada, com

mandatos e forma de funcionamento regulada por instrumento próprio, aprovado por órgão colegiado superior da IES.

Ultrapassada a primeira etapa, que foi a criação e a implantação da CPA, passa-se à segunda etapa, que é o desenvolvimento de suas atividades práticas, objetivando assegurar a coerência entre as ações planejadas e as metodologias adotadas e a colocação em ação, devendo ser observado o seguinte:

- a) realização de reuniões ou debates de sensibilização;
- b) sistematização de demandas/ideias/sugestões oriundas dessas reuniões;
- c) realização de seminários internos para: apresentação do Sinaes, apresentação da proposta do processo de avaliação interna da IES, discussões internas e apresentação das sistematizações dos resultados e outros;
- d) definição da composição dos grupos de trabalho atendendo aos principais segmentos da comunidade acadêmica (avaliação de egressos e/ou dos docentes; estudo de evasão, etc.);
- e) construção de instrumentos para coleta de dados: entrevistas, questionários, grupos focais e outros;
- f) definição da metodologia de análise e interpretação dos dados;
- g) definição das condições materiais para o desenvolvimento do trabalho: espaço físico, docentes e técnicos com horas de trabalho dedicadas a esta tarefa e outros;
- h) definição de formato de relatório de auto-avaliação;
- i) definição de reuniões sistemáticas de trabalho;
- j) elaboração de relatórios; e
- k) organização e discussão dos resultados com a comunidade acadêmica e publicação das experiências. (Brasil, 2004b, pp. 14–15)

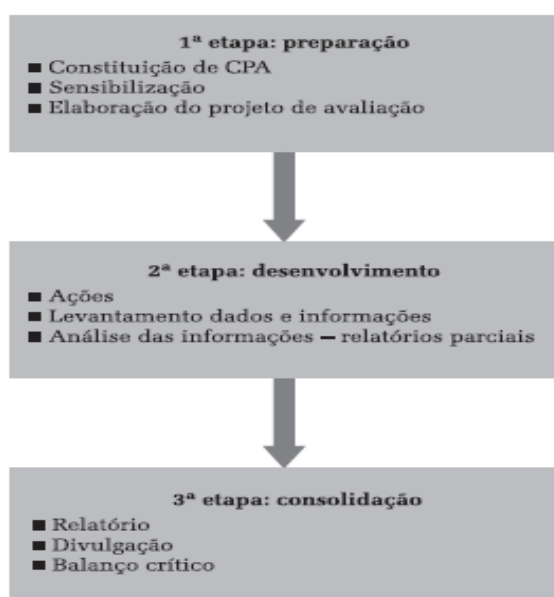
Tendo criado e implantado a CPA e colocada em ação, chega-se a terceira e última etapa, que é a consolidação, com elaboração, divulgação e análise do relatório final, contendo os pormenores de toda a auto-avaliação realizada e os prognósticos para a correção dos pontos levantados e considerados como necessários para alteração, além da constatação dos pontos fortes da IES, que subsidiarão nas ações de crescimento da qualidade do ensino. Este relatório é destinado aos membros da comunidade acadêmica, aos avaliadores externos e à sociedade, produzindo um balanço crítico, conforme segue:

Ao final do processo de auto-avaliação, é necessária uma reflexão sobre o mesmo, visando à sua continuidade. Assim, uma análise das estratégias utilizadas, das dificuldades e dos avanços apresentados permitirá planejar ações futuras. Deste modo, o processo de auto-avaliação proporcionará não só o auto-conhecimento institucional, o que em si é de grande valor para a IES, como será um balizador da avaliação externa, prevista no Sinaes como a próxima etapa da avaliação institucional. (Brasil, 2004b, p. 15)

A figura 15, sintetiza as etapas da avaliação interna citadas:

Figura 15

Etapas da Avaliação Interna



Fonte: (Brasil, 2004b, p. 16)

Tratando das dimensões da avaliação institucional, o Art. 3º da Lei 10.861/04 disciplina o que deve ser considerado, respeitando suas especificidades, organizando o roteiro de auto-avaliação institucional em três núcleos:

1) *Núcleo básico e comum* – contempla tópicos que devem integrar os processos de avaliação interna de todas as IES.

2) *Núcleo de temas optativos* – contém tópicos que podem ser ou não selecionados pelas IES para avaliação, conforme sejam considerados pertinentes à realidade e adequados ao projeto de avaliação institucional. Eles devem ser entendidos como *sugestões* para as reflexões e discussões da comunidade acadêmica e, para auxiliar as IES na tarefa de ampliar a compreensão sobre a instituição, bem como emitir juízos de valor e estabelecer ações de melhoramento, são apresentados tópicos em forma de perguntas.

3) *Núcleo de documentação, dados e indicadores* – são apresentados dados, indicadores e documentos que podem contribuir para fundamentar e justificar as análises e interpretações. Tais dados, indicadores e documentos (além da possibilidade de utilização de entrevistas e questionários) não são excludentes, mas complementares, sendo esperado da IES a seleção destas e/ou de outras estratégias para a coleta das informações que se mostrarem adequadas para, em procedimentos quantitativos e qualitativos, a avaliação ser realizada com bases concretas. (Brasil, 2004b, p. 18)

Anualmente o próprio INEP, órgão governamental ligado ao Ministério da Educação, produz grande parte dos dados quantitativos sobre as instituições e cursos, no relatório denominado de Censo da Educação Superior, mas as IES podem e devem se utilizar dos trabalhos das CPA's para a produção de dados qualitativos, para melhor entender e aprofundar

as análises de forma pormenorizadamente. Contudo, cabe mencionar que:

É fundamental destacar que as dimensões, assim como os tópicos apontados, não esgotam o leque de situações/atividades e questões que acontecem nas IES. Por isso, estas orientações gerais não devem ser consideradas um instrumento para mera checagem ou verificação ou, simplesmente, quantificação. Ao contrário, espera-se que esta seleção de temas seja vista como ponto de partida para a construção de um amplo processo de discussão e reflexão sobre as diversas facetas e atividades institucionais, permitindo o aprofundamento do conhecimento e compreensão sobre as mesmas. (Brasil, 2004b, p. 19)

Faz parte das dimensões da avaliação institucional, "a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades". (Brasil, 2004b, p. 20)

Outro aspecto de fundamental importância e que também faz parte das dimensões da avaliação institucional "a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural". (Brasil, 2004b, p. 23)

Outros itens também fazem parte das dimensões da avaliação institucional, citados no Roteiro e Auto-Avaliação Institucional 2004 (Brasil, 2004b) como:

1. A comunicação com a sociedade;
2. As políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

3. A organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;
4. Infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;
5. Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;
6. Políticas de atendimento a estudantes e egressos;
7. Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior;

Além dos citados, “a IES deve incluir outros itens não detalhados que a mesma considere importante para as suas finalidades essenciais, suas especificidades e a sua missão”.(Brasil, 2004b)

De acordo com os normativos legais, a forma da IES dar divulgação aos órgãos fiscalizadores do Ministério da Educação de seu trabalho é por meio de:

Anualmente, até o final de março, as IES devem inserir o relatório de autoavaliação, validado pela CPA, no e-MEC, em versão parcial ou integral, conforme observado no Artigo 61-D3 da Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007.

O conhecimento acerca da autoavaliação na instituição e a contextualização dos cursos nesse processo fazem parte da avaliação *in loco*.(Brasil, 2015, p. 34)

1.4.4 Considerações a respeito da atribuição do conceito final às IES pelo INEP-MEC a partir da Lei do SINAES

De acordo com o já apresentado até aqui, percebe-se que a avaliação de uma IES, passa por várias etapas, como o Conceito Preliminar de Cursos (CPC), o Conceito de Curso (CC), o Conceito Institucional (CI), até que seja produzido o Índice Geral de Cursos (IGC), conceito que permite a classificação geral de uma IES no âmbito do INEP-MEC e que irá determinar ou não, a necessidade de credenciamento institucional, pois conceito inferior a 3, automaticamente impõe que a IES passe por uma Avaliação Institucional, com visita *in loco* dos especialistas nomeados pelo INEP-MEC. O mesmo entendimento se aplica a cada curso da IES, pois um Conceito de Curso (CC) inferior a 3, também obriga que ele seja avaliado por especialistas do INEP-MEC, seguindo, para ambos os casos, os procedimentos pré-estabelecidos em norma específica do Ministério da Educação.

Como mencionado, o Volume 5 intitulado de Avaliação In Loco – referencias no âmbito do Sinaes, produzido pelo INEP, assim preceitua, ao tratar do assunto:

A avaliação das instituições busca identificar o seu perfil e a qualidade da sua atuação, considerando suas atividades, cursos, programas, projetos e setores. No caso dos cursos de graduação, a avaliação tem como objetivo verificar as condições de ensino oferecidas, o perfil do corpo docente e a organização didático-pedagógica. A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação, realizada por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), tem a finalidade de avaliar o desempenho dos alunos em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências – esse exame também oferece elementos para a construção de indicadores de qualidade dos cursos que servem de referência para os processos posteriores

de avaliação *in loco*. O resultado das avaliações possibilita traçar um panorama da educação superior brasileira. (Brasil, 2015, p. 21)

E continua o documento:

Assim, as avaliações indicam o atendimento e o cumprimento das exigências para o funcionamento de IES ou de Cursos e traduz o desenvolvimento eficiente das políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão definidas no PDI e na autoavaliação realizada pelas IES. Registram, ainda, a presença dos indicadores de qualidade que consolidam o PPC, a infraestrutura e o corpo docente dos cursos, identificando aspectos inovadores que vão além do projeto original, reforçam a identidade das IES e dos cursos, sinalizam atualização ante as inovações educacionais, tecnológicas e culturais e possibilitam o realinhamento permanente do planejamento institucional

[...]

Ao lado dos elementos estruturantes da avaliação que dão materialidade ao Sinaes, destaca-se também a utilização de indicadores de qualidade que, mesmo de forma preliminar, traduzam uma situação identificada nas IES e nos seus cursos. Igualmente, a existência de referenciais mínimos de qualidade para funcionamento de IES e cursos, assim como de bons instrumentos de avaliação, de um conjunto de avaliadores capacitados e de procedimentos objetivos, claros e reconhecidos por todos, são imprescindíveis para qualificar o processo avaliativo. (Brasil, 2015, p. 23)

Objetivando a construção do Índice Geral de Cursos, que aglutina os conceitos de todos os cursos da IES, inicialmente são levados em consideração o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Conceito de Curso (CC), conforme segue:

O CPC, criado pela Portaria Normativa MEC nº 4, de 5 de agosto de 2008 e ratificado na Portaria nº 40/2007, editada em 2010, consubstancia os resultados do Enade e complementa o diagnóstico inicialmente traçado por meio do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD). Na composição desse índice, são agregados outros componentes à avaliação, tais como infraestrutura e corpo docente. Além disso, por meio do questionário do estudante, reúnem-se dados sobre infraestrutura, instalações físicas e recursos didático-pedagógicos oferecidos pelo curso. Outro insumo na composição do CPC é coletado no cadastro docente e se refere à titulação e ao regime de trabalho.

[...]

Para o CPC são atribuídos conceitos que vão de 1 até 5. Dessa forma, os cursos que obtiverem CPC 3, 4 ou 5 têm a prerrogativa de dispensar a visita dos avaliadores, caso em que o conceito preliminar automaticamente passa a ser o Conceito de Curso (CC). Já os cursos que obtiverem CPC 1 e 2 devem obrigatoriamente solicitar a avaliação *in loco* para que recebam um conceito, que poderá ser igual, maior ou menor que o CPC. (Brasil, 2015, p. 23)

Cabe destacar que o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que compõe o Sinaes e visa aferir o rendimento dos alunos concluintes dos cursos de graduação, apurando-se o seu aproveitamento nos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do seu curso, bem como suas habilidades para se adaptar às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para assimilação, é parte integrante do CPC, conforme demonstrado:

O Enade inclui diversos instrumentos que geram, *a posteriori*, subsídios para a autoavaliação e índices para a avaliação dos cursos e das instituições: prova

do Enade, questionário do estudante, questionário de percepção sobre a prova, questionário do coordenador de curso. Além disso, ele corresponde a 20% do Conceito Preliminar do Curso (CPC). (Brasil, 2015, p. 38)

Assim, fazendo menção específica ao Conceito de Curso (CC), deve ser entendido que:

Para o CC são emitidos conceitos de 1 a 5. O conceito 5 indica que o curso é referência na sua área, o 4 demonstra um nível elevado de qualidade e o 3 informa que o curso atende ao padrão de qualidade para o funcionamento. Os conceitos 1 e 2 mostram que o curso apresenta fragilidades e que não atende às condições necessárias ao funcionamento. (Brasil, 2015, p. 23)

Já tendo sido obtido os Conceitos de Cursos (CC) da IES, o passo seguinte é a sistematização do seu Índice Geral de Cursos (IGC), que possibilita ao INEP-MEC, aglutinando outros instrumentos, a construção deste índice, conforme descrito a seguir:

Para efeito da avaliação institucional externa, tem-se como referencial o Índice Geral de Cursos da Instituição (IGC). Criado pela Portaria Normativa MEC nº 12, de 5 de setembro de 2008, o IGC é um indicador de qualidade dos cursos oferecidos pelas IES, considerados aqueles que possuem conceitos nas avaliações do Enade.

[...]

Na sua composição, o IGC contempla a qualidade dos cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado). No que se refere à graduação, é utilizada a média dos CPCs. Para a pós-graduação, é utilizada a Nota Capes. O resultado é apresentado em valores contínuos, que vão de 0 a 500, e são transformados em faixas de 1 a 5. O IGC de cada instituição de educação superior é divulgado anualmente pelo Inep/MEC, sempre em momento imediatamente posterior à divulgação dos resultados do Enade e do CPC.

[...]

Na avaliação institucional externa, o IGC é utilizado como um referencial para o avaliador e não dispensa a avaliação *in loco*. Para essa avaliação, também é indispensável a elaboração do relatório de autoavaliação, o que deverá ser feito pela Comissão Própria de Avaliação (CPA). (Brasil, 2015, p. 23)

O passo seguinte é a disponibilização do Conceito Institucional (CI), utilizando-se o INEP/MEC de todos os índices já mencionados, bem como de outros instrumentos coletados, disponibilizados no e-MEC, conforme mencionado na citação a seguir:

Igualmente como ocorre com os cursos de graduação, após as avaliações *in loco* é atribuído o Conceito de Instituição (CI), que traduz a avaliação de um conjunto de 10 dimensões definidas pela Conaes.

[...]

Ao finalizar o processo de avaliação e definir o conceito de um curso e de uma instituição, compete ao Ministério da Educação, por meio de suas secretarias, as decisões acerca dos procedimentos a serem implementados em consequência dos resultados das avaliações. Assim, o ciclo de avaliação começa e termina no Inep, mas as medidas de supervisão e de regulação são efetivadas pelas secretarias do MEC. (Brasil, 2015, pp. 23–24)

1.4.5 Metodologia adotada pelo INEP-MEC a partir da Lei do SINAES, por meio de Notas Técnicas, para atribuição de notas aos alunos participantes do Enade, do cálculo da nota final do Enade dos cursos, do cálculo do IDD, do cálculo do CPC e finalmente do cálculo do IGC

Já mencionado, para se obter o Índice Geral de Cursos (IGC) de uma Instituição de Ensino do Sistema Federal de Ensino no Brasil, que traduz a sua performance geral de todos os

seus cursos e seu posicionamento no ranking das IES, inicia-se com o resultado individual do aluno na prova do ENADE e o seu reflexo no cálculo da nota média do Curso em relação ao ENADE, passando pelo cálculo do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), pelo cálculo do Conceito Preliminar de Curso (CPC) e após somatória geral, obtêm-se o já mencionado IGC.

Desde a instalação do SINAES, em todos os ciclos de realização e avaliação, são editadas Notas Técnicas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para os cálculos que produzem os indicadores em comento. Utilizando-se das Notas Técnicas produzidas para o ciclo do ano de 2019, último aplicado antes da Pandemia do Corona Vírus, o INEP editou os seguintes documentos normatizadores:

- a) Nota Técnica nº 20/2019/CGCQES/DAES – que trata da metodologia do cálculo da nota final do aluno no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade);
- b) Nota Técnica nº 5/2020/CGCQES/DAES – apresenta a metodologia de cálculo do Conceito Enade dos Cursos;
- c) Nota Técnica nº 34/2020/CGCQES/DES – descreve a metodologia de cálculo do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD);
- d) Nota Técnica nº 58/2020/CGCQES/DAES, referindo-se a metodologia do cálculo do Conceito Preliminar de Curso CPC; e,
- e) Nota Técnica nº 59/2020/CGCQES/DAES, estabelecendo a metodologia de cálculo do Índice Geral de Cursos avaliados da Instituição (IGC).

1.4.5.1 Da metodologia de cálculo da Nota Final individual do aluno no Enade – Nota Técnica nº 20/2019/CGCQES/DAES

Nos termos da Nota Técnica nº 20/2019/CGCQES/DAES, emitida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, contida no Processo 23036.00216/2019-01, foi disciplinado o cálculo da nota final de cada aluno participante no

ENADE, sendo apresentado em seus itens 1 e 2 o objetivo e contextualização da nota, bem como no item 3 fazendo referência a composição da prova do Enade, e, no item 4 a forma do cálculo da Nota, descrevendo a metodologia a ser adotada para os casos das questões anuladas e desconsideradas no certame.

É destacado no item 2.4 do documento, ao tratar da contextualização, que:

O Exame tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.(Brasil, 2019, p. 1)

Ao fazer referência a realização do Enade, o subitem 2.5 faz menção ao Artigo 41 da Portaria Normativa do MEC nº 840/2018, tratando da sua realização. (Brasil, 2019, p. 1)

Ainda tratando da contextualização, é feito menção de que a prova é aplicada aos estudantes concluintes dos cursos de graduação relacionados às áreas de avaliação do Exame e que os resultados são divulgados na forma de relatórios síntese de área, de curso e de IES, assegurando o sigilo do resultado do desempenho individual dos estudantes, conforme determina o § 9º do art. 5º da Lei do Sinaes e o § único do Art. 60 da Portaria Normativa do MEC n. 840/2018.

Quanto a composição da prova do Enade, é mencionado que ela possui dois componentes, sendo o primeiro de Formação Geral (FG) com 10 (dez) questões, sendo 8 de múltipla escolha e 2 discursivas, e o segundo relativo aos Conhecimentos Específicos (CE), com 30 (trinta) questões, sendo 27 de múltipla escolha e 3 discursivas.

Tratando da nota a ser atribuída à prova, cita que a escala é de 0 (zero) a 100 (cem), sendo atribuída uma nota pela média ponderada na qual o componente de formação geral responde por 25% e o componente de conhecimento específico por 75%. Na sequência a nota técnica apresenta as fórmulas de cálculo para cada item, até culminar na nota final, conforme citado, bem como faz referência sobre as questões anuladas e desconsideradas na composição da nota final, seja questão objetiva ou discursiva.

1.4.5.2 Da metodologia de cálculo da Nota Final no Enade dos Cursos – Nota Técnica nº 5/2020/CGCQES/DAES

Apresentada a metodologia de cálculo da nota individual do Enade para os alunos, por meio da Nota Técnica 5/2020/CGCQES/DAES, oriunda do Processo 23036.000675/2020-07 do INEP, são estabelecidos procedimentos para o cálculo do Conceito Enade dos cursos, sendo mencionado que este conceito indica a qualidade que avalia os cursos de graduação a partir dos resultados obtidos pelos estudantes no ENADE, sendo ele uma medida do desempenho médio do referido curso em relação a média da área de avaliação a qual ele pertence, participando os alunos concluintes com inscrição regular no Enade, realizada de forma tradicional ou administrativa e vinculados aos cursos com grau acadêmico de bacharelado ou tecnólogo para o ano de 2019.

Menciona a nota técnica em seu item 3 que para o cálculo do Conceito Enade, são levadas em consideração:

- a) o número de estudantes participantes no exame e com resultados válidos;
- b) o desempenho dos estudantes participantes na parte de Formação Geral (FG) do exame;
- c) o desempenho dos estudantes participantes na parte de Componente Específico (CE) do exame.(Brasil, 2020b, p. 1)

A referida nota técnica trata ainda das condições par que um curso tenha conceito Enade calculado, em seu item 4, estabelecendo que é preciso que o curso possua ao menos 2 (dois) estudantes concluintes participantes, bem como trata no seu item 5 a respeito dos resultados considerados válidos para o cálculo do conceito Enade e no item 6 trata da padronização e reescalonamento, considerando os cálculos dos afastamentos padronizados de cada curso, apresentando as fórmulas de cálculo. Ao tratar da fórmula do conceito Enade, item 7 da nota técnica, menciona que é a média ponderada das notas padronizadas do respectivo curso de graduação em Formação Geral (FG) e Conhecimento Específico (CE), sendo aplicado ao primeiro 25% e para o segundo 75%.

No subitem 7.2 da nota técnica é apresentado um quadro no qual detalha que o Conceito Enade é uma variável discreta que assume valores de 1 a 5, resultante da conversão da Nota dos Concluintes no Enade do curso de graduação, conforme Figura 16:

Figura 16

Parâmetros de conversão do NC_c em Conceito Enade

Conceito Enade (Faixa)	NC_c (Valor Contínuo)
1	$0 \leq NC_c < 0,945$
2	$0,945 \leq NC_c < 1,945$
3	$1,945 \leq NC_c < 2,945$
4	$2,945 \leq NC_c < 3,945$
5	$3,945 \leq NC_c \leq 5$

Fonte: Inep/Daes (Brasil, 2020b, p. 6)

1.4.5.3 Da metodologia de cálculo do IDD dos cursos no Enade – Nota Técnica nº 34/2020/CGCQES/DAES

Já apresentadas as metodologias de cálculo do conceito individual dos alunos no Enade, bem como dos cursos a partir das provas do Enade em relação a média da área, fundamental apresentar o outro parâmetro utilizado para a formação do Índice Geral de Cursos,

que é a nota geral da IES, que refere-se ao Cálculo do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), que mede o valor agregado pelo curso de graduação ao desenvolvimento dos estudantes concluintes considerando os seus desempenhos no Enade e as suas características de desenvolvimento ao ingressar no curso de graduação avaliado, conforme definido na Nota Técnica 34/2020/CGCQES/DAES, oriundo do Processo 23036.000675/2020-07.

No item 3 da nota técnica é feita referência às informações utilizadas para o cálculo do IDD, conforme descrito a seguir:

3.1. O cálculo do IDD, realizado por código de curso, leva em consideração as seguintes informações:

- a) número de estudantes concluintes participantes no Enade com resultados válidos;
- b) desempenho geral dos estudantes participantes no Enade;
- c) desempenho dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) nas áreas de Ciências da Natureza (CN), Ciências Humanas (CH), Linguagens e Códigos (LC) e Matemática e suas Tecnologias (MT);
- d) número de participantes no Enade com nota do Enem recuperada. (Brasil, 2020a, p. 1)

Tratando das condições para que um curso tenha o IDD calculado, menciona o que se segue, destacando que nos casos em que o número de participantes forem inferiores a 2 (dois), o curso ficará com a menção de “Sem Conceito – SC” objetivando preservar a identidade dos participantes:

- a) Possuir no mínimo 2 (dois) estudantes concluintes participantes do Enade com dados recuperados da base de dados do Enem no período entre o ano de ingresso no curso avaliado e os 3 (três) anos anteriores;

- b) Atingir 20% (vinte por cento) do total de estudantes concluintes participantes do Enade com dados recuperados da base de dados do Enem. (Brasil, 2020a, p. 2)

A nota técnica apresenta ainda, no item 5 os resultados considerados válidos para o cálculo do IDD, no item 6 as considerações que subsidiam o cálculo do IDD, no item 7 trata do cálculo da diferença entre os desempenhos observados e o esperado, apresentando as fórmulas para estes cálculos, no item 8 trata da padronização e reescalonamento, também apresentando as fórmulas para estes cálculos, finalizando com a distribuição por faixas (IDD), que é uma variável discreta que assume valores de 1 a 5, resultante da conversão da Nota Padronizada do IDD do curso de graduação, conforme Figura 17:

Figura 17

Parâmetros de conversão do $NIDD_c$ em IDD por faixas

IDD (Faixa)	$NIDD_c$ (Valor Contínuo)
1	$0 \leq NIDD_c < 0,945$
2	$0,945 \leq NIDD_c < 1,945$
3	$1,945 \leq NIDD_c < 2,945$
4	$2,945 \leq NIDD_c < 3,945$
5	$3,945 \leq NIDD_c \leq 5$

Fonte: Inep/Daes (Brasil, 2020a, p. 8)

1.4.5.4 Da metodologia de cálculo do CPC dos cursos no Enade – Nota Técnica nº 58/2020/CGCQES/DAES

Já tendo apresentado o teor das Notas Técnicas do INEP que normatizaram os cálculos da nota individual do aluno no Enade (20/2019), da nota média do Enade para os cursos participantes em relação a média (05/2020), do cálculo do IDD (34/2020), por meio da Nota Técnica 58/2020/CGCQES/DAES, oriunda do processo 23036.000675/2020-07 INEP, é apresentada a metodologia de cálculo do Conceito Preliminar de Curso – CPC, sendo

mencionado no item 2 que ele é um indicador de qualidade que combina, em uma única medida, diferentes aspectos relativos aos cursos de graduação, constituído de 8 (oito) componentes, agrupados em quatro dimensões que se destinam a avaliar a qualidade dos cursos de graduação, conforme segue:

I - Desempenho dos Estudantes: mensurado a partir das notas dos estudantes concluintes no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade);

II - Valor agregado pelo processo formativo oferecido pelo curso: mensurado a partir dos valores do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD);

III - Corpo Docente: baseado em informações obtidas a partir do Censo da Educação Superior, referente ao ano de aplicação do Exame, sobre a titulação e o regime de trabalho dos docentes vinculados aos cursos avaliados; e,

IV - Percepção Discente sobre as Condições do Processo Formativo: obtida por meio do levantamento de informações relativas à organização didático-pedagógica, à infraestrutura e instalações físicas e às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional, a partir das respostas obtidas com a aplicação do Questionário do Estudante. (Brasil, 2020c, p. 1)

A nota técnica apresenta no seu item 3 as informações utilizadas para o Cálculo do CPC, que leva em consideração o código de cada curso, conforme descrito a seguir:

- a) nota dos concluintes no Enade;
- b) nota do Indicador de Diferença entre o Desempenho Observado e Esperado;
- c) proporção de professores mestres;
- d) proporção de professores doutores;
- e) proporção de professores em regime de trabalho parcial ou integral;

- f) média das respostas do Questionário do Estudante referentes à organização didático-pedagógica;
- g) média das respostas do Questionário do Estudante referentes à infraestrutura e às instalações físicas;
- h) média das respostas do Questionário do Estudante referentes às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional.

Ao tratar da condição para que um curso tenha o CPC calculado, item 4, é mencionado que é preciso que o curso possua ao menos 2 (dois) estudantes participantes e não ocorrendo esta disposição ao curso é colocado na condição de “Sem Conceito-SC”, para preservar a identidade do estudante. No item 5 são apresentadas as dimensões e componentes do CPC, bem como as fórmulas utilizadas para estes cálculos e no item 6 é tratado da Padronização e Reescalonamento, também apresentado fórmulas para estes cálculos.

No item 7 da nota técnica, além de demonstrar a distribuição e composição para o Cálculo do CPC, com todos os componentes do CPC já padronizados e transformados para a escala de 0 (zero) a 5 (cinco), são feitas algumas ressalvas, informando que será considerado 0 (zero) para o cálculo do indicador, conforme segue:

- a) a *Nota de Proporção de Mestres (NMc)* quando não apresentado docentes com a referida titulação;
- b) a *Nota de Proporção de Doutores (NDc)* quando não apresentado docentes com a referida titulação;
- c) a *Nota de Regime de Trabalho (NRc)* quando não apresentado docentes com os referidos regime de trabalho;
- d) a *Nota referente à organização didático-pedagógico (NOc)* quando não possuía nenhum estudante que tenha respondido pelo menos 1 (um) item relativo a esse componente;

e) a *Nota referente à infraestrutura e instalações físicas (NFc)* quando não possuía nenhum estudante que tenha respondido pelo menos 1 (um) item relativo a esse componente;

f) a *Nota referente às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional(NAc)* quando não possuía nenhum estudante que tenha respondido pelo menos 1 (um) item relativo a esse componente. (Brasil, 2020c, pp. 9–10)

Apresentados os condicionantes para o cálculo do Conceito Preliminar de Curso – CPC, na Figura 18, conforme previsto no subitem 7.2 da nota técnica, são indicadas as participações de cada uma das quatro dimensões e seus componentes:

Figura 18

Composição do CPC e pesos das suas dimensões e componentes

DIMENSÃO	COMPONENTES	PESOS	
Desempenho dos Estudantes	Nota dos Concluintes no Enade (NC)	20,0%	
Valor agregado pelo processo formativo oferecido pelo curso	Nota do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (NIDD)	35,0%	
Corpo Docente	Nota de Proporção de Mestres (NM)	7,5%	30,0%
	Nota de Proporção de Doutores (ND)	15,0%	
	Nota de Regime de Trabalho (NR)	7,5%	
Percepção Discente sobre as Condições do Processo Formativo	Nota referente à organização didático-pedagógica (NO)	7,5%	15,0%
	Nota referente à infraestrutura e Instalações Físicas (NF)	5,0%	
	Nota referente às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional (NA)	2,5%	

Fonte: Daes/Inep (Brasil, 2020c, p. 10)

No subitem 7.5 da nota técnica é destacado que quando o curso não apresenta a Nota do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (NIDD), o peso da primeira dimensão, que refere-se ao Desempenho dos Estudantes, passa a acumular e ter peso 55,0% na composição do CPC, correspondendo ao Desempenho dos Estudantes e ao Valor agregado pelo processo formativo oferecido pelo curso, dimensões 1 e 2.

No subitem 7.6, ao tratar da Nota Contínua do Conceito Preliminar de Curso (NCPCc), que é calculada para cada curso de graduação, sendo uma variável contínua que pode assumir valores de 0 (zero) a 5 (cinco), é representada pelos dados contidos na Figura 19, sendo

destacado que, mesmo obtendo o curso o NCPCc maior ou igual a 3,945, que é demonstrado como sendo o CPC 5, é feita a ressalva de que deve alcançar nota maior que 0,945 em todos os componentes do indicador, pois, do contrário, mesmo obtendo NCPCc maior ou igual a 3,945, o curso terá CPC igual a 4 (quatro):

Figura 19

Parâmetros de conversão do NCPCc, em CPC

CPC (Faixa)	NCPC _c (Valor Contínuo)
1	$0 \leq NCPC_c < 0,945$
2	$0,945 \leq NCPC_c < 1,945$
3	$1,945 \leq NCPC_c < 2,945$
4	$2,945 \leq NCPC_c < 3,945$
5	$3,945 \leq NCPC_c \leq 5$

Fonte: Daes/Inep (Brasil, 2020c, p. 11)

1.4.5.5 Da metodologia de cálculo do IGC da IES – Nota Técnica nº 59/2020/CGCQES/DAES

Conforme já mencionado nos subitens anteriores, este é o último processo no qual é apurado o Índice Geral de Cursos, sendo a síntese de todos os processos já apresentados e que gera a nota geral da IES. A Nota Técnica nº 59/2020/CGCQES/DAES, oriunda do processo 23036.000675/2020-07, que normatizou o seu cálculo para o ano de 2019, procedimentos estes oriundos do INEP. No item 2 da nota técnica é ressaltado que o IGC é uma média ponderada envolvendo as notas contínuas de Conceitos Preliminares de Curso (NCPCc), dos cursos de Graduação e os Conceitos Capes dos cursos de programas de pós-graduação stricto sensu das IES. Ressalta que esta média ponderada é feita a partir do número de matrículas nos referidos cursos.

No item 3 da Nota Técnica são apresentadas as condições para este cálculo, relativamente ao ano de 2019:

- a) notas contínuas de Conceitos Preliminares de Curso referentes aos cursos de graduação avaliados no triênio 2017-2018-2019, calculadas conforme metodologias apresentadas nas Notas Técnicas do Inep nºs 18/2018/CGCQES/DAES e 56/2019/CGCQES/DAES e 58/2020/CGCQES/DAES, respectivamente, considerando o CPC mais recentemente publicado para cada curso;
- b) número de matrículas nos cursos de graduação (estudantes cursando ou formandos no ano de referência do CPC), conforme base de dados oficial do Censo da Educação Superior, cujos períodos de informação e de conferência, ajustes e validação dos dados pelas IES foram definidos na Portaria Inep nº 319, de 23 de abril de 2020;
- c) conceitos dos cursos de Mestrado e Doutorado atribuídos pela Capes na última avaliação divulgada oficialmente, para os programas de pós-graduação reconhecidos, incluindo a avaliação dos novos programas recomendados para o ano de referência do IGC, conforme base de dados oficial encaminhada pela Capes ao Inep; e
- d) número de matrículas (matriculados e titulados em 2019) nos cursos de Mestrado e Doutorado, conforme base de dados oficial encaminhada pela Capes ao Inep, nos termos previstos na Portaria nº 49, de 20 de Março de 2020 e no Manual de Coleta de Dados: conceitos e Orientações da Capes. (Brasil, 2020d, pp. 1–2)

Ao tratar das condições para que uma IES tenha o IGC calculado, item 4, é mencionado que é exigido que ela tenha pelo menos um curso com CPC calculado no triênio de referência, destacando que aquelas que não cumprirem esta exigência ficarão na condição de “Sem Conceito – SC”, fazendo ainda as seguintes exigências:

- a) Nas instituições sem programas de pós-graduação *stricto sensu* avaliados pela Capes, o IGC é resultante da média dos CPC dos cursos de graduação, ponderada pela quantidade de matrículas no ano de referência do CPC.
- b) Nas hipóteses de unificação de mantidas, transferência de mantença ou outras ocorrências que possam interferir no cálculo do IGC, serão considerados, para efeito de cálculo, os cursos que integravam a instituição até o prazo final de inscrição de alunos no Enade 2019, definido no Edital nº 43, de 04 de junho de 2019. (Brasil, 2020d, p. 2)

Fazendo referências aos cálculos dos componentes do IGC, informa que são calculadas as notas Médias de Graduação, de Mestrado e de Doutorado, destacando que:

- I) A nota média de graduação de uma IES é a média das notas contínuas de Conceitos Preliminares de Curso, devendo considerar o CPC válido mais recente para cada curso, ponderada pela quantidade de matrículas nos respectivos cursos;
- II) Já para a nota média de Mestrado é utilizada a Nota de Mestrado estabelecida com base no Conceito de Mestrado atribuído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, sendo considerados apenas os cursos com Conceito maior ou igual a 3, sendo que a nota média de Mestrado de uma IES é a média das notas de Mestrado de acordo com a conversão estabelecida e ponderado pela quantidade de matrículas nos respectivos cursos, o mesmo sendo aplicado para a nota média de Doutorado

Os quadros de conversão de conceitos dos cursos de Mestrado e Doutorado, para efeito de cálculo do IGC, são os seguintes, descritos nas Figuras 20 e 21, considerando que a média das notas, tanto de Mestrado, quanto de Doutorados, são ponderadas pelas quantidades de matrículas nos respectivos cursos:

Figura 20*Conversão de conceitos da CAPES dos cursos de Mestrado para fins de cálculo do IGC*

Conceito de Mestrado Capes	Nota de Mestrado para fins cálculo do IGC
3	4
4	4,5
5	5
6	5
7	5

Fonte Daes/Inep (Brasil, 2020d, p. 3)

Figura 21*Conversão de conceitos dos cursos de Doutorado pela CAPES para fins de cálculo do IGC*

Conceito de Doutorado Capes	Nota de Doutorado para fins cálculo do IGC
3	4
4	4,5
5	5
6	5
7	5

Fonte: Daes/Inep (Brasil, 2020d, p. 4)

No subitem 5.4 da nota técnica, é feita referência ao número de mestrandos e doutorandos em termos de graduandos equivalentes, informando que são resultantes do peso atribuído a cada matrícula da pós-graduação tomando em consideração os conceitos dos cursos de Mestrado e Doutorado, nos termos previstos no Manual de Coleta de Dados, envolvendo conceitos e orientações da Capes e na Portaria Capes nº 49, de 20/03/2020, que alterou o calendário de atividades de avaliação para o ano de 2020. Seguem as informações nas Figuras 22 e 23, dos pesos atribuídos em virtude do conceito dos cursos na Capes:

Figura 22

Transformação de quantidade de matrículas dos cursos de Mestrado para fins de cálculo do IGC

Conceito de Mestrado Capes	Peso referente a matrículas no Mestrado para fins de cálculo do IGC
3	1
4	2
5	3
6	3
7	3

Fonte: Daes/Inep (Brasil, 2020d, p. 4)

Figura 23

Transformação da quantidade de matrículas de cursos de Doutorado para fins de cálculo do IGC

Conceito de Doutorado Capes	Medida referente a matrículas no Doutorado para fins de cálculo do IGC
3	1
4	2
5	3
6	4
7	5

Fonte: Daes/Inep (Brasil, 2020d, p. 5)

Quanto a fórmula de cálculo do IGC, nos subitens 6.1 e 6.2 são elas apresentadas e finalmente no subitem 6.3, são informados os parâmetros de conversão do valor contínuo do IGC por faixa, sendo mencionado que o intervalo vai de 0 (zero) a 5 (cinco) pontos, conforme

Figura 24:

Figura 24

Parâmetros de conversão do valor contínuo do IGC em faixa

IGC (Faixa)	IGC _{IES} (Valor Contínuo)
1	$0 \leq IGC_{IES} < 0,945$
2	$0,945 \leq IGC_{IES} < 1,945$
3	$1,945 \leq IGC_{IES} < 2,945$
4	$2,945 \leq IGC_{IES} < 3,945$
5	$3,945 \leq IGC_{IES} \leq 5$

Fonte: Daes/Inep (Brasil, 2020d, p. 6)

1.5 As Fases da avaliação de uma IES do Sistema Federal de Ensino no Brasil

De acordo com o disponibilizado no sítio <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/legislacao/avaliacao-in-loco>, verifica-se que existem oito fases na aplicação do instrumento para avaliação in loco do ENADE, relativo às Avaliação Externa in loco de Instituições de Educação Superior e Cursos de Graduação, sendo a primeira em 1996, a segunda em 2004, a terceira em 2006, a quarta em 2014, a quinta em 2017, a sexta em 2018, a sétima em 2020 e a oitava em 2021.

1.5.1 Primeira Fase – 1996 – Avaliação Externa In loco de IES do Sistema Federal de Ensino no Brasil

Na PRIMEIRA FASE, em 1996, foi produzido um instrumento legal, a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, sintetizada na Figura 25:

Figura 25

Estrutura da Lei 9394/1996-LDB

REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO
Título I	Da Educação
Título II	Dos Princípios e Fins da Educação Nacional
Título III	Do Direito à Educação e do Dever de Educar
Título IV	Da Organização da Educação Nacional
Título V	Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino
Capítulo I	Da Composição e dos Níveis Escolares
Capítulo II	Da Educação Básica (Disposições Gerais, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos,)
Capítulo III	Da Educação Profissional e Tecnológica
Capítulo IV	Da Educação Superior
Capítulo V	Da Educação Especial
Capítulo V-A	Da Educação Bilíngue de Surdos
Título VI	Dos Profissionais da Educação
Título VII	Dos Recursos financeiros
Título VIII	Das Disposições Gerais
Título IX	Das Disposições Transitórias

Fonte: (Brasil, 1996) Organizado pelo autor.

1.5.2 Segunda Fase – 2004 – Avaliação Externa In loco de IES do Sistema Federal de Ensino no Brasil

Já na SEGUNDA FASE, em 2004, que iniciou o processo de avaliação pelo SINAES, foram produzidos dois instrumentos legais, quais sejam, a Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a Portaria 4.362 de 29 de dezembro de 2004, que instituiu o Banco Único de Avaliadores da Educação Superior do Ministério da Educação, tendo como referência o perfil do docente avaliador, sob responsabilidade da Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (DEAES/INEP), visando o cadastramento de docentes a serem designados para integrarem comissões de Avaliação in loco para fins de credenciamento e credenciamento de Instituições de Educação Superior (IES) e para fins de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores presenciais e a distância.

Cita a Portaria que estes docentes que compõe o Banco Único de Avaliadores da Educação Superior do Ministério da Educação, deverão ter no mínimo 5 (cinco) anos de experiência em docência superior, em avaliação e/ou em gestão na educação superior, e pelo menos, um dos seguintes requisitos: a) Título de Doutor, b) Título de Mestre, c) Certificado de Especialista, d) Expressiva e comprovada contribuição profissional, na área de interesse, com reconhecimento no meio acadêmico como, membro titular de conselhos superiores, reitor, vice-reitor, pró-reitor, diretor, coordenador de cursos superiores, chefe de departamento e coordenador de programas de pós-graduação.

Destaca ainda a portaria que os docentes componentes do Banco Único, deverão participar de atividades de formação e capacitação em avaliação promovidas pelo INEP e ter disponibilidade para participar de no máximo 9 (nove) avaliações in loco por ano quando

designados para atividades de avaliação in loco em instituições de educação superior e/ou em cursos superiores presenciais e a distância, devendo firmar o Termo de Compromisso publicado em anexo a Portaria, oportunidade em que receberá uma senha que permitirá o acesso aos sistemas eletrônicos do MEC necessários ao desenvolvimento da atividade de avaliação para a qual foi designado

1.5.3 Terceira Fase – 2006 – Avaliação Externa In loco de IES do Sistema Federal de Ensino no Brasil

A TERCEIRA FASE, implantada em 2006, teve a implementação do Banco de Avaliadores do SINAES – BASis, sob a gestão do INEP, por meio da Portaria nº 1027 de 15/05/2006, editada pelo Ministro da Educação, que dispõe sobre o banco de avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e da Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação – CTAA. Ressalta que o BASis constitui-se em cadastro nacional e único de avaliadores selecionados pelo INEP para a constituição das comissões de avaliação in loco, devendo obedecer aos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e transparências, eficiência e economicidade, segurança jurídica, interesse público, melhoria da qualidade da educação superior, os compromissos, as responsabilidades sociais e a missão pública das instituições de educação superior, e, o respeito à identidade e à diversidade das instituições de educação superior e dos cursos superiores. Estabeleceu que a titulação mínima exigida seria de Doutor, com efetiva produção acadêmica e intelectual nos cinco anos imediatamente anteriores à seleção, comprovada através do currículo Lattes, além das demais exigências regimentais, com destaque de que um mesmo avaliador não poderá avaliar a mesma instituição ou o mesmo curso de graduação mais de uma vez. Estabeleceu ainda a Portaria que o CTAA é o órgão colegiado de acompanhamento dos processos periódicos de avaliação institucional externa e de avaliação dos cursos de graduação do SINAES, detalhando suas competências.

1.5.4 Quarta Fase – 2014 – Avaliação Externa In loco de IES do Sistema Federal de Ensino no Brasil

A QUARTA FASE se deu por meio da Portaria 649 de 28 de julho de 2014, editada pelo Ministro de Estado da Educação, que dispôs sobre os requisitos para candidatar-se ao Banco Nacional de Avaliadores de Escolas de Governo, atendendo ao Parecer CNE/CES nº 295/2013, homologado pelo Ministério da Educação no Diário Oficial da União de 07 de maio de 2014, Seção I, página 28, contendo os requisitos para a candidatura de possuir titulação de graduação e pós-graduação *stricto sensu*, comprovação de experiência em atuação em Escolas de Governo e não constar pendências junto às autoridades tributárias e previdenciárias, mencionando o local de inscrição e que a seleção final será realizada pela Diretoria de Avaliação da Educação Superior – DAES do INEP, devendo os convidados participar de capacitação presencial no instrumento de avaliação de Escolas de Governo e assinar o Termo de Compromisso.

1.5.5 Quinta Fase – 2017 – Avaliação Externa In loco de IES do Sistema Federal de Ensino no Brasil

A QUINTA FASE foi operacionalizada no ano de 2017, por meio de quatro instrumentos legais, sendo dois Decretos (9235 e 9057), uma Instrução Normativa (02) e uma Portaria (19).

O primeiro Decreto, nº 9.235 de 15 de dezembro de 2017, editado pela Presidência da República, dispôs sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das Instituições de Educação Superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação, no sistema federal de ensino, nos termos da Figura 26.

Figura 26*Funções de Regulação, Supervisão e Avaliação das IES-Dec. 9325/2017*

REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO
Capítulo I	DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SISTEMA FEDERAL DE ENSINO
Capítulo II	DA REGULAÇÃO (Dos atos autorizativos, Das organizações acadêmicas, Do credenciamento institucional, Do Recredenciamento Institucional, Da oferta de pós-graduação, Do campus fora de sede, Da transferência de manutenção, Da autorização de cursos, Do reconhecimento e da renovação de reconhecimento de cursos, Do protocolo de compromisso, Do encerramento da oferta de cursos e descredenciamento de instituições, Da validade dos atos),
Capítulo III	DA SUPERVISÃO (Das fases do processo administrativo de supervisão, Do procedimento preparatório, Do procedimento saneador, Do procedimento sancionador, Da oferta sem ato autorizativo)
Capítulo IV	DA AVALIAÇÃO (Da avaliação das instituições de Educação superior e dos cursos superiores de graduação e pós-graduação, Da avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de cursos de graduação por meio do Enade)
Capítulo V	DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Fonte:(Brasil, 2017a) – organizado pelo autor.

O segundo Decreto, nº 9.057 de 25 de maio de 2017, editado pela Presidência da República, regulamentou o art. 80 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1995, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, notadamente para a educação na modalidade a distância, bem como definiu as atividades presenciais como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstos nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino, definindo que serão realizados na sede da instituição, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais. Também esclareceu a forma de constituição dos polos de educação a distância. O decreto estabeleceu condições de funcionamento de cursos na modalidade a distância na educação básica e da educação superior.

Foi editada a Instrução Normativa nº 2 de 22 de dezembro de 2017, pelo Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, que regulamentou os artigos 5º, 6º, 8º 11, 13, 16, 20, 22, 24, 27, 28, 32, 33, 34 e 40 da Portaria Normativa nº 19 de 13 de dezembro de 2017, tratando do requerimento de ressarcimento da taxa de avaliação, da inserção de versão atualizada do Plano de Desenvolvimento Institucional PDI e do Projeto Pedagógico do Curso – PPC no formulário Eletrônico – FE, da formação da

comissão avaliadora do INEP para as avaliações institucionais, do perfil dos avaliadores, da designação de avaliadores com formação correta, do pedido pelas IES de alteração de seus endereços, da avaliação pelo Procurador Institucional PI da IES da Comissão Avaliadora, do relatório de avaliação, dos conceitos da avaliação com visualização pública no Sistema Eletrônico, com campos específicos para as variações faixa e contínuo, das denúncias contra os avaliadores do Sinaes e do Saeg, das análises a serem feitas pelo Daes sobre reclamações de condutas dos avaliadores que atentem contra o Termo de Conduta Ética e contra o Termo de Ciência e Compromisso, das formalidades para retorno ao Banco de Avaliadores do Saeg de avaliadores excluídos, da capacitação exigida para os avaliadores reincluídos, das análises pela Daes das solicitações de substituição de avaliador por parte de IES, bem como demais atribuições e exigências aos avaliadores no desempenho de suas funções.

No rol dos documentos legais do ano de 2017, em relação a quinta fase, que trata dos instrumentos para a avaliação in loco, foi editada a Portaria Normativa nº 19 de 13 de dezembro de 2017, editada pelo Ministro da Educação, que dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. De forma sintética, os seus termos são os seguintes, conforme Figura 27:

Figura 27

Síntese da Portaria 19-MEC-INEP-Enade

REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO
Capítulo I	DISPOSIÇÕES GERAIS
Capítulo II	DA AVALIAÇÃO IN LOCO
Seção I	Da Tramitação do Processo na Fase de Avaliação (Art. 2º)
Seção II	Da Comissão Avaliadora (Art. 8º)
Seção III	Das Visitas (Art. 15)
Seção IV	Da Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação – CTAA (Art. 24)
Seção V	Dos Avaliadores (Art. 29)
Seção VI	Dos Instrumentos de Avaliação (Art. 36)
Seção VII	Das Disposições Finais (Art. 37)
Capítulo III	DO EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES - ENADE
Seção I	Da Estrutura e Realização (Art. 41)

REFERÊNCIA	DESCRIÇÃO
Seção II	Do Banco Nacional de Itens da Educação Superior (BNI-ES) (Art. 43)
Seção III	Da Aplicação do Enade (Art. 44)
Seção IV	Da Inscrição no Enade (Art. 46)
Seção V	Da Divulgação dos Resultados do Enade (Art. 55)
Capítulo IV	DOS INDICADORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
Seção I	Dos Indicadores da Educação Superior (Art. 56)
Seção II	Da Divulgação dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior (Art. 58)
Capítulo V	DAS DISPOSIÇÕES FINAIS (Art. 59)
ANEXO	TERMO DE CONDUTA ÉTICA (BASis)
ANEXO	TERMO DE CIÊNCIA E COMPROMISSO (BASis)
ANEXO	TERMO DE CIÊNCIA E COMPROMISSO (Banco de Avaliadores do Saeg)
ANEXO	TERMO DE CONHECIMENTO, COMPROMISSO E SIGILO (BNI)
ANEXO	GLOSSÁRIO

Fonte:(Brasil, 2017d) Organizado pelo autor.

De acordo com a Portaria 19, ao tratar da Avaliação In Loco, no Artigo 2º faz referência a tramitação do processo na fase de avaliação, mencionando que:

A atividade de avaliação, para fins de instrução dos processos de autorização e reconhecimento de cursos, bem como credenciamento de instituições de educação Superior - IES e escalas de Governo - EGov, e suas respectivas renovações, reavaliações e aditamentos, terá início a partir da tramitação eletrônica do processo à Fase INEP, com a criação de um código de avaliação, e se concluirá com a disponibilização do relatório de avaliação para manifestação das instituições avaliadas e da Secretaria competente deste Ministério.(Brasil, 2017d, p. 1)

Já no Artigo 3º, ao apresentar o fluxo avaliativo, assim informa:

- I – criação da avaliação e respectivo código;
- II – pagamento de taxa complementar de avaliação, quando necessário;
- III – abertura do Formulário Eletrônico de Avaliação – FE;
- IV – preenchimento do FE pela IES ou pela EGov;
- V – designação da Comissão Avaliadora;
- VI – realização da avaliação in loco;
- VII – elaboração do relatório de avaliação; e,

VIII – finalização da avaliação com o envio do relatório para manifestação da instituição avaliada e da Secretaria competente do MEC. (Brasil, 2017d, p. 1)

Ao tratar da Comissão Avaliadora, é citado no Artigo 8º que ela é “constituída por, no mínimo, dois avaliadores designados por sorteio eletrônico entre integrantes do Banco de Avaliadores do Sinaes – BASis, ou do Banco de Avaliadores de Escolas de Governo para o Saeg”.(Brasil, 2017d, p. 2)

Com relação a duração das visitas, o Artigo 17 menciona que elas serão realizadas em no mínimo dois dias, excluindo o deslocamento, enfatizando que é vedada a visita, caso a comissão não esteja com todos os seus integrantes.

Destaca um aspecto fundamental o contido no Artigo 18 que é a vedação à Comissão avaliadora fazer recomendações, dar sugestões ou oferecer qualquer tipo de aconselhamento às instituições avaliadas, sob pena de nulidade do relatório, além de serem os avaliadores excluídos dos respectivos bancos, a juízo da CTAA.

Ao tratar da Comissão Técnica de Acompanhamento de Avaliação – CTAA, no artigo 24 assim preceitua:

“...É o órgão colegiado de acompanhamento dos processos periódicos de avaliação in loco do Sinaes, do Saeg e do Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação do MERCOSUL – ARCUR-SUL.

§ 1º A CTAA é instância recursal dos processos avaliativos relacionados a relatórios de avaliação e denúncia contra avaliadores do Sinaes e do Saeg, e suas decisões são irrecorríveis na esfera administrativa.

§ 2º A CTAA não efetuará verificação in loco.

§ 3º O funcionamento da CTAA será regulamentado por regimento interno, o qual poderá estabelecer critérios específicos para sua atuação, de acordo com

a legislação vigente e documentação técnica elaborada pelo INEP”.(Brasil, 2017d, pp. 3–4)

Fazendo menção aos Instrumentos de Avaliação, é citado no Artigo 36 que a Comissão Avaliadora será orientada pelo Instrumento de Avaliação e pelo FE preenchido pela instituição, além do PDI e do PPC, conforme o caso, destacando em seus parágrafos:

§ 1º Os instrumentos de avaliação serão definidos em atos específicos, ouvidas a CONAES, o CNE o INEP e as Secretarias competentes do MEC.

§ 2º O cálculo do conceito das dimensões/eixos e do conceito final será realizado pelo Sistema Eletrônico, a partir dos conceitos atribuídos pelos avaliadores aos indicadores.

§ 3º O avaliador deverá justificar, no formulário de avaliação, o conceito aferido para cada indicador.

§ 4º O relatório de avaliação será elaborado pela Comissão Avaliadora, com base nos documentos apensados ao Sistema Eletrônico, nos dados informados no FE e na apreciação dos dados obtidos durante a avaliação in loco. (Brasil, 2017d, p. 5)

Tratando especificamente do ENADE, mencionando a sua estrutura e realização, no Artigo 41, seus parágrafos e incisos são feitos destaques quanto a sua estrutura, conforme segue:

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - Enade tem por objetivo aferir o desempenho dos estudantes de cursos de graduação em relação às habilidades e às competências adquiridas em sua formação, a partir dos conteúdos previstos nas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais, da Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia e de normas associadas, bem como da legislação de regulamentação do exercício profissional vigente.

§ 1º O Enade será realizado pelo INEP, sob a orientação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, e contará com o apoio técnico de comissões assessoras.

§ 2º As Comissões Assessoras de Área, nomeadas pelo INEP, serão compostas por docentes em exercício na graduação, conforme indicadores da educação superior, e em observância aos seguintes critérios:

I – formação acadêmica na área de avaliação;

II – experiência docente na área de avaliação;

III – representatividade de categoria administrativa; e,

V – representatividade de organização acadêmica.

Já descrevendo a forma de realização do ENADE, o Artigo 42 menciona que será em todos os anos, conforme o ciclo avaliativo trienal, fazendo o seguinte destaque:

I – Ano I:

a) Bacharelados nas áreas de Saúde, Ciências Agrárias e áreas afins;

b) Bacharelados nas áreas de Engenharia;

c) Bacharelados na área de Arquitetura e Urbanismo;

d) Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança;

II – Ano II:

a) Bacharelados nas áreas de Computação e áreas afins;

b) Áreas de avaliação com habilitação em Bacharelados e Licenciatura;

c) Áreas de avaliação com habilitação em Licenciatura;

d) Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Produção Industrial;

III – Ano III:

- a) Bacharelados nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e áreas afins; e,
- b) Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Gestão e Negócios, Apoio Escolar, Hospitalidade e Lazer, Produção Cultural e Design.

§ Único – Compete à Daes apresentar à CONAES a relação das áreas de avaliação que compõem o calendário anual de provas do Enade, considerando critérios como a abrangência da oferta e a quantidade de estudantes matriculados, com base no ciclo avaliativo trienal, sendo facultado à CONAES complementar ou alterar a referida relação. (Brasil, 2017d, pp. 5–6)

A Portaria 19, ao tratar da aplicação do Enade, informa no Artigo 45 que ele é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, devendo constar do histórico escolar de todo estudante concluinte a participação ou dispensa da prova, conforme previsto na norma legal, destacando no § 3º deste artigo que caso o estudante esteja fora do país na data de sua aplicação, terá registrado em seu histórico escolar a menção “estudante dispensado da realização no Enade, em razão de realização de atividade curricular fora do país na data de aplicação da prova”.

Ao tratar da inscrição do Estudante no Enade, no Artigo 47 é mencionado que a responsabilidade é do dirigente da Instituição da Educação Superior, sendo ela a responsável pelo acompanhamento da divulgação de todos os atos editais e comunicados referentes ao Enade, promovendo a disseminação à comunidade acadêmica, mencionando em seus parágrafos e incisos o seguinte:

§ 1º Devem ser inscritos na condição de ingressantes os estudantes que tenham iniciado o respectivo curso no ano da edição do Enade, devidamente

matriculados, e que tenham de zero a vinte e cinco por cento da carga horária mínima do currículo do curso cumprida até o último dia do período de retificação de inscrições;

§ 2º Devem ser inscritos na condição de concluintes todos os estudantes:

I – de bacharelado e licenciatura: que tenham expectativa de conclusão do curso até julho do ano subsequente ou que tenham oitenta por cento ou mais de carga horária mínima do currículo do curso cumprida até o último dia do período de retificação de inscrições; e,

II – de cursos superiores de tecnologia: que tenham expectativa de conclusão do curso até dezembro do ano corrente ou que tenham setenta e cinco por cento ou mais da carga horária mínima do currículo do curso cumprida até o último dia do período de retificação de inscrições. (Brasil, 2017d, pp. 6–7)

Ao tratar da responsabilidade do Estudante, menciona o Artigo 49 que cabe a ele o cadastramento no sistema informatizado do INEP no prazo contido no cronograma divulgado em edital, destacando o seguinte, além da observação de que o preenchimento do questionário de estudante é obrigatório e deve ser por ele realizado, por meio eletrônico:

§ 1º O estudante cadastrado terá acesso ao questionário do estudante, solicitação de atendimento especializado ou específico, informação sobre o local de prova, solicitação de dispensa e boletim de desempenho individual.

§ 2º O estudante que não identificar seu nome na lista de inscritos e que não estiver incluído nas situações de dispensa previstas no artigo 45 desta Portaria poderá solicitar à instituição que realize sua inscrição no Exame. (Brasil, 2017d, p. 7)

Um detalhe de suma importância é o contido no Artigo 54 da Portaria, sendo mencionado que o estudante que regularmente inscrito, não realizar o Enade, está em situação irregular, impossibilitando-o de receber o histórico escolar final.

Quanto a divulgação dos resultados do Enade, cita o Artigo 55 que será por meio de relatórios, microdados, sinopses estatísticas, boletins de desempenho ou outros meios, elaborados pelo INEP e a identificação nominal individual será somente e exclusivamente por meio do Boletim de Desempenho Individual do Estudante, com acesso restrito a cada estudante.

Fazendo referência à divulgação dos indicadores de Qualidade da Educação Superior, o Artigo 59 da Portaria 19 ressalta que inicialmente serão divulgados os insumos utilizados para fins de cálculo e divulgação destes indicadores, em ambiente restrito no Sistema Eletrônico para apreciação e eventual manifestação no prazo legal, bem como na sua falta, após apreciados os requerimentos e feitas as devidas correções, caso necessário, serão divulgados pelo INEP aos respectivos códigos de cursos e instituições, o resultado para efeito de avaliação, bem como publicados para consulta pública no Diário Oficial da União, no Sistema Eletrônico e no Portal do INEP.

1.5.6 Sexta Fase – 2018 – Avaliação Externa In loco de IES do Sistema Federal de Ensino no Brasil

A SEXTA FASE relativa aos instrumentos para a Avaliação IN Loco do ENADE, ocorreu no ano de 2018, foi composta por seis instrumentos legais relativo a Editais, uma instrução normativa e três portarias.

Fazendo referência aos documentos tidos no sitio como Editais, consta o de nº 13 de 06 de março de 2018, que divulgou a chama pública de seleção de docentes da educação superior para participar do processo seletivo para ingresso no BASis. Em 20 de junho de 2018 novo edital foi publicado com o mesmo fim, o de nº 37, sendo retificado em 27 de junho de 2018 e em 10 de julho de 2018. O Edital 62 de 26 de julho de 2018 torna público o resultado

da seleção do Edital de chama pública 37 e finalmente em 22 de agosto de 2018 foi publicado o Edital 72 que divulgou a chama pública de seleção de docentes da educação superior para participar de processo seletivo para ingresso no Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis).

Em 29 de novembro de 2018 foi publicada a Instrução Normativa nº 4, editada pelo Presidente do INEP, que regulamenta o Capítulo II da Portaria Normativa nº 840 de 24 de agosto de 2018, que trata da Tramitação do Processo de Avaliação, da Comissão Avaliadora, das Visitas, da Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação, dos Avaliadores, para o ano de 2018.

Já fazendo referência às Portarias editadas neste ano, inicialmente foram publicadas as Portarias 600 a 612, de 12 de junho de 2018, que divulgaram a relação nominal dos avaliadores selecionados e capacitados para o BASis. Em 24 de agosto de 2018 a Portaria 840 referenciada no parágrafo anterior e por último a Portaria 856 de 17 de setembro de 2018, divulgando a relação nominal dos avaliadores selecionados e capacitados no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do Sinaes, para ato autorizativo.

1.5.7 Sétima Fase – 2020 – Avaliação Externa In loco de IES do Sistema Federal de Ensino no Brasil

A SETIMA FASE relativa aos instrumentos para a Avaliação IN Loco do ENADE, ocorreu no ano de 2020, está composta por dez instrumentos legais relativo a quatro Editais, cinco instruções normativas e uma portaria.

Iniciando pelos Editais, em 25 de setembro de 2020 foi editado o Edital 73, da lavra do Presidente do INEP, que divulgou a chamada publica de seleção de docentes da educação superior para ingresso no Banco de Avaliadores do Sinaes (BASis). Em 06 de novembro de 2020, editado novo edital, nº 95 que retifica a chamada pública de seleção de docentes antes mencionada. Em 08 de dezembro de 2020, pelo Edital 111 foi divulgado o resultado do Edital

de Chamada pública n. 73 e pelo Edital 117 de 17 de dezembro de 2020 torna público o resultado dos recursos deferidos relativos ao Edital de chamada pública nº 73.

As cinco portarias editadas pelo Presidente do INEP para o processo do ano de 2020, foram: Portaria 365 de 01 de junho de 2020 e 375 de 09 de junho de 2020, que incluem docentes no BASis; Portaria 467 de 24 de julho de 2020 que torna público a exclusão de avaliadores do BASis por atos da Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação CTAA; Portaria 536 de 16 de setembro de 2020 que regulamentou a Gestão do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis) e do Banco de Avaliadores do Sistema de Avaliação de Escolas de Governo (Saeg); e, Portaria 629 de 11 de dezembro de 2020 que excluiu avaliadores do BASis por solicitação voluntária.

Finalizando os atos legais do ano de 2020, a Instrução Normativa nº 2 de 17 de novembro de 2020 do Presidente do INEP, que dispôs sobre a vinculação de integrantes do BASis a Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (IACC) par atuação concomitante em avaliações de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação e para credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior.

1.5.8 Oitava Fase – 2021 – Avaliação Externa In loco de IES do Sistema Federal de Ensino no Brasil

A OITAVA E ÚLTIMA FASE pesquisada, relativa aos instrumentos para a Avaliação IN Loco do ENADE, ocorreu no ano de 2021, composta por cinco instrumentos legais composto de portarias emitidas pelo Presidente do INEP.

A primeira Portaria, de nº 165, de 20 de abril de 2021, instituiu a Avaliação Externa Virtual In Loco no âmbito das visitas por comissões de especialistas para avaliação externa de Instituições de Educação Superior e cursos de graduação, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e de Avaliação das Escolas de Governo. Menciona que esta avaliação externa virtual in loco estará sob a responsabilidade da Coordenação-Geral

de Avaliação dos Cursos de Graduação e Instituições de Ensino Superior (CGACGIES) da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), com uso intensivo de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). É destacado que os cursos de graduação de Medicina, Odontologia, Psicologia e Enfermagem, previstos no artigo 41 do Decreto 925/2017, não serão avaliados pela Avaliação Externa Virtual In Loco, além da informação de que os atos de credenciamento institucional, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação estão sobrestados conforme Portaria 796 de 02 de outubro de 2020, não sendo objeto de avaliação enquanto perdurar a vigência dessa. Ressaltou ainda que cabe as IES organizar pessoas e locais, bem como condições para a efetiva realização das entrevistas requeridas pelos avaliadores, disponibilizando em tempo real o compartilhamento em vídeo conferência, com a geolocalização atual. É mencionado ainda que a Avaliação Externa Virtual In Loco vigorará durante a vigência da declaração de emergência de saúde pública de importância internacional, conforme previsto no § 2º do Artigo 1º da Lei 13.979 de 06 de fevereiro de 2020.

A segunda Portaria editada, a de nº 183 de 23 de abril de 2021, regulamentou o disposto na Portaria 165 de 20 de abril de 2021, citada no parágrafo anterior.

A terceira Portaria, de nº 490 de 08 de julho de 2021, alterou a Portaria Normativa MEC nº 840 de 24 de agosto de 2018, que trata da atuação da Comissão Avaliadora e suas limitações e competências.

A quarta Portaria, de nº 275 de 26 de julho de 2021, alterou artigos da Portaria 165 de 20 de abril de 2021 e da Portaria 183 de 23 de abril de 2021, citadas anteriormente.

Finalmente a quinta Portaria, de nº 446 de 02 de setembro de 2021, dispôs sobre o sobrestamento de processos de atos autorizativos de entrada de cursos de graduação e instituições de educação superior durante avaliação in loco, documento este publicado no Diário Oficial da União em 03 de setembro de 2021.

1.6 Contextualização das políticas de Avaliação da Educação Superior no Âmbito da

Gestão Pública no Brasil

A educação superior no âmbito da Gestão Pública no Brasil está ancorada, após várias alterações na legislação, primordialmente na Lei nº 9.394 de 20/12/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, composta pela Educação básica, Educação infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior.

A Lei 9.394 revogou a Lei 4.024 de 20/12/1961, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação – LDB, a exceção dos artigos 6º a 9º que tratam da Administração do Ensino no País, sendo mencionado no Art. 6º as atribuições do Ministério da Educação e do Desporto em matéria de educação, no Art. 7º tratando do Conselho Nacional da Educação, no Art. 8º referenciando-se às Câmaras de Educação Básica e Câmara da Educação Superior e suas composições, e, Art. 9º fazendo referência a emissão de pareceres e decisões pelas câmaras, de forma privativa e autônoma aos assuntos a elas pertinentes, mencionando que poderão ser feitos recursos ao Conselho Pleno, estabelecendo as condições.

Quanto às atribuições do poder público federal em matéria de educação está disposto no Art. 6º da Lei 4.024/1961. (Brasil, 1961, pp. 1–2)

Também a Lei 4.024/1961 estabeleceu a composição do Conselho Nacional de Educação, tanto da Educação Básica, quanto da Superior e suas atribuições no Art. 7º. (Brasil, 1961, p. 2)

No Art. 8º da Lei 4.024/1961 fixou a constituição e composição de cada uma das câmaras da Educação, tanto a Básica, quanto a Superior, de 12 (doze) conselheiros cada uma, todos membros natos, delas fazendo parte os Secretários de Educação Básica e Educação Superior, respectivamente, ambos do Ministério da Educação e do Desporto e nomeados pelo Presidente da República. Já no Art. 9º, que tratou das da emissão pelas Câmaras dos pareceres e decisão privativa e autônoma relativos aos assuntos a elas pertinentes, cabendo recurso ao Conselho Pleno, no Parágrafo Primeiro tratou da Câmara da Educação Básica e no Parágrafo

Segundo da Câmara da Educação Superior. (Brasil, 1961, pp. 4–5)

Cabe finalmente destacar o que preceitua a Lei 4.024/1961 que, conforme preconizado pelo § 3º do Art. 9º já mencionado, que as atribuições previstas nas alíneas “d”, “e” e “f”, poderão ser delegadas em parte ou no todo, aos Estados e ao Distrito Federal, bem como no § 4º do mesmo artigo é feita menção de que o credenciamento a que se refere a alínea “e” do § 2º do Art. 9º poderá incluir determinação para a desativação de cursos e habilitações.

Tratando, doravante, da Lei 9394 de 20/12/1996, que revogou os demais artigos da Lei 4024/1961, que regulamenta a LDB, ao tratar dos princípios e fins da educação nacional, os Art. 2º e 3º estabelecem, respectivamente, que a educação é dever da família e do Estado e estabeleceu os princípios norteadores das condições de acesso e permanência na escola. (Brasil, 1996, pp. 1–2)

Ainda fazendo referência às diretrizes e bases da educação nacional, especificamente quanto a Educação Superior, a Lei 9394 assim menciona em seu Art. 43 as finalidades da educação superior. (Brasil, 1996, p. 19)

Já a avaliação e sua regulação está atualmente disciplinada pelo Decreto nº 9.235 de 15/12/2017 que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no Sistema Federal de Ensino, conforme disciplinado no seu Art. 1º e parágrafos. (Brasil, 2017a, p. 1)

Inicialmente cabe mencionar que nesta pesquisa o que se propõe é fazer um estudo sobre o sistema de avaliação do Sistema Federal de Ensino no Brasil, com vistas a analisar os resultados advindos da aplicação da atual avaliação das instituições pelo Exame Nacional de Cursos – ENADE e sua correlação com a Gestão dos cursos envolvidos, passando pelos organismos reguladores, classificação das Instituições de Ensino – IES do Sistema Federal de Ensino no Brasil e os parâmetros de avaliação, sendo fundamental iniciar pela reforma do

Estado Brasileiro empreendido pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado – MARE, cujo titular à época de sua criação era o Ministro Bresser Pereira, no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que concebeu a figura do Estado Avaliador.

Em toda a América Latina ocorreu esse fenômeno, fruto das Políticas do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD e Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID.

A avaliação implementada no Brasil, privilegia os resultados finais (ENADE), sem considerar a dinâmica das instituições, o que a torna compatível com a racionalidade do modelo de Estado Avaliador.

Nesta perspectiva, cabe analisar, conforme subdividido nos subitens seguintes, o histórico da avaliação do Ensino Superior no Brasil, passando pelos três últimos estágios, quais sejam: 1) Programa de Avaliação Institucional – PAIUB; 2) Exame Nacional de Cursos – Provão; e, 3) Sistema Nacional de Avaliação – SINAES.

Contudo, para efeito de conhecimento sintético e histórico da avaliação de cursos no Brasil, a Figura 28, obtida no link <http://inep.gov.br/educacao-superior/enade/historico>, enumera as fases da avaliação em nosso país:

Figura 28

Histórico da avaliação do ensino superior

Ano	Histórico
1993	Começa a avaliação do ensino superior O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) começou com a adesão voluntária e autoavaliação como etapa inicial, que uma vez desencadeado, se estendia a toda a instituição e se completava com a avaliação externa.
1996	Implantado o Exame Nacional de Cursos O Exame Nacional de Cursos (ENC), que ficou conhecido como Provão, foi aplicado, pela primeira vez, para mais de 55 mil concluintes dos cursos de administração, engenharia civil e direito. A medida contempla as novas diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB
2001	O Plano Nacional de Educação é editado O primeiro Plano Nacional de Educação, após a redemocratização do país, é lançado. Ele prevê haja oferta de vagas no ensino superior para, pelo menos, 30% da população de 18 a 24 anos.

Ano	Histórico
2003	Criada comissão para aperfeiçoar avaliação superior A Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA) propõe uma nova metodologia para aferir o aprendizado nas graduações, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).
2004	Inep implanta o Sinaes e o Enade O Inep desenvolve e implanta o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), formado por três componentes principais: avaliação das instituições, avaliação dos cursos e avaliação do desempenho dos estudantes. Nesse ano, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) é aplicado pelo Inep. A prova avalia o rendimento dos concluintes da graduação.
2006	Comissão acompanha avaliações do ensino superior A Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA) é formada para observar os processos periódicos de avaliação do ensino superior, e também julgar recursos interpostos por instituições de ensino superior.
2007	Enade é um dos insumos para avaliação de instituições O Conceito Enade, o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) são os insumos fundamentais dos indicadores que medem a qualidade dos cursos e das instituições do ensino superior. Nesse ano, é instituído o e-MEC, sistema eletrônico que gerencia processos de regulação da educação superior. Portaria 40 de 12 de dezembro de 2007
2017	Enade passa a ser aplicado de forma censitária Todos os estudantes concluintes passam a participar da prova, desde que habilitados ao Enade e inscritos pela respectiva instituição de educação superior. Nesse ano, os alunos ingressantes também são registrados no sistema, apesar de não fazerem a avaliação.
2018	Enade tem mais de meio milhão de inscritos O Exame é aplicado a graduandos de 27 áreas. Foram 550 mil inscritos.

Fonte: <http://inep.gov.br/educacao-superior/enade/historico>

1.6.1 Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB

Como mencionado no último parágrafo do subitem anterior, a avaliação de instituições de ensino superior no Brasil vem passando por diversos processos que muito vem contribuindo com o desenvolvimento do ensino.

Antes de adentrar nos comentários do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB, necessário tecer algumas considerações sobre parte deste processo, em períodos anteriores. Segundo Barreyro e Rothen, cabe destacar as seguintes etapas:

Na segunda metade da década de 1990, começou um processo que iria instituir a avaliação como política regulatória na educação superior brasileira.

Em 1996, foi implantada uma sistemática de avaliação baseada na realização de uma prova pelos formandos da graduação e que visava, principalmente, à constituição de um “quase-mercado” da Educação Superior. Alguns anos depois, em 2004, foi estabelecido um sistema nacional de avaliação, depois de árdua disputa sobre o modelo a ser adotado. Apesar das influências dos modelos internacionais, a concepção de educação superior e de avaliação presente nas políticas implantadas foi gestada por acadêmicos envolvidos com comissões governamentais inseridas no Ministério da Educação durante as décadas de 1980 e 1990. (Barreyro & Rothen, 2008, p. 132)

Assim, partindo do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, em 1993, por meio da Portaria 130 da Secretaria de Educação Superior – SESu, foi criada a Comissão Nacional de Avaliação as Universidades Brasileiras que teve a missão de estabelecer diretrizes e viabilidades para a implantação do processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras. Avançando mais, por meio da Portaria 302 de 07/04/1998, editada pelo Ministro da Educação e do Desporto, foi definida a forma e o processo de avaliação, conforme descrito em seus Artigos 1º e 2º da citada portaria. (Brasil, 1998, p. 1)

A Portaria ministerial, tecendo considerações a respeito dos resultados do programa, no seu Art. 6º assim estabelece:

Os resultados da avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior serão incorporados aos relatórios da SESu para fins de autorização e reconhecimento de cursos, credenciamento e reconhecimento de instituições e utilizados na orientação de outras políticas do Ministério da Educação e do Desporto de qualificação do ensino superior. (Brasil, 1998, p. 2)

Tecendo considerações a respeito do PAIUB, Santos Filho, citando a Secretaria de

Ensino Superior, assim apresentou a fundamentação desse programa:

A concepção de avaliação do PAIUB incorporava características da avaliação formativa e da avaliação emancipatória. Como avaliação formativa focava prioritariamente a melhoria dos processos educacionais. Como avaliação emancipatória tinha como foco a autoavaliação para o aprimoramento institucional buscado por iniciativa da própria instituição e de seus atores. Como instrumento de avaliação formativa e de avaliação interna ou autoavaliação, o modelo PAIUB, teoricamente coerente, incorporou as funções de regulação e controle pleiteadas pela burocracia do Estado apenas como complemento da avaliação interna. (Santos Filho, 2018, p. 258)

Ainda fazendo referência ao Paiub, ao tratar dos princípios fundamentais deste programa, Barreyro e Rothen assim escreveu:

A legitimidade da avaliação, nos documentos anteriores, seria garantida pela comunidade científica (os pares). No documento do Paiub, a legitimação é dupla: a) política, garantida com a participação e o envolvimento de todos, e b) técnica, manifesta na competência metodológica da sua realização e na fidedignidade dos dados estatísticos.

Os seguintes princípios nortearam a elaboração do Paiub: 1. Globalidade. 2. Comparabilidade. 3. Respeito à identidade institucional. 4. Não punição ou premiação. 5. Adesão voluntária. 6. Legitimidade. 7. Continuidade.

Apesar de o documento do Paiub defender a ideia de que toda avaliação seria institucional, fez-se a opção de iniciar o processo de avaliação pelo ensino de graduação. Escolha justificada pela repercussão que o ensino de graduação tem na sociedade e pelo fato de que a pós-graduação já vinha sendo avaliada por uma agência governamental, a Capes. Essa opção iria ter uma influência

não desejada pelos seus autores, a saber, na política de avaliação como regulação, implantada no governo Fernando Henrique Cardoso: a avaliação seria dos cursos de graduação e não da instituição. (Santos Filho, 2018, pp. 147–148)

Apresentados os pressupostos do PAIUB e seguindo nas pesquisas sobre a avaliação das instituições do ensino superior, no próximo subitem serão feitos estudos a respeito da próxima etapa do processo de avaliação.

1.6.2 Exame Nacional de Cursos – Provão criado pela Lei 9.131/1995

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, regulamentada pela Lei 9394 de 20/12/1996, normatizou e atualizou as diretrizes e bases da educação nacional, implantou o Exame Nacional de Cursos, que ficou conhecido como Provão, tendo ele aplicado pela primeira vez para mais de 55 mil concluintes dos cursos de administração, engenharia civil e direito, conforme demonstrado anteriormente.

Boa parte dos países do mundo, tinham aderido a um modelo facultativo de exame nacional para mensurar e avaliar o desempenho dos estudantes do ensino superior e o Provão caracterizou-se pela obrigatoriedade e a vinculação do referido exame à emissão no certificado de conclusão do curso, tendo como justificativas a redução dos gastos públicos estatais e a valorização do mercado como mecanismo de alocação de recursos e de uma política de gerenciamento à distância para garantir a qualidade, substituindo a antiga intervenção do estado.

De acordo com o Decreto 2026 de 10/10/1996, editado pela casa civil da Presidência da Republica do Brasil, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d2026.htm, foi normatizado o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior e criado indicadores de desempenho global a serem levantados pela Secretaria de Avaliação e Informação Educacional – Sediae. Cita ainda o Artigo 4º do decreto que a avaliação individual das instituições de ensino superior,

será conduzida por comissão externa à instituição especialmente designada pela Secretaria de Educação Superior – SESu, considerando alguns aspectos por ela definidos, e que a avaliação levará em consideração a auto-avaliação realizada pela própria instituição, as avaliações dos cursos realizados pelas comissões de especialistas, os resultados dos exames nacionais de cursos, a avaliação da pós-graduação conduzida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e a análise dos indicadores de desempenho global realizados pela Sediae. No seu Artigo 6º é normatizado que a avaliação dos cursos de graduação, a análise das condições de oferta pelas instituições de ensino superior, deveria considerar a organização didático-pedagógica, a adequação das instalações físicas em geral, a adequação das instalações especiais, tais como laboratórios, oficinas e outros ambientes indispensáveis à execução do currículo, a qualificação do corpo docente e finalmente as bibliotecas com atenção para o acerto bibliográfico, inclusive livros e periódicos, regime de funcionamento, modernização dos serviços e adequação ambiental.

Tomando-se como referencial o Exame Nacional de Cursos para a área de Psicologia, tem-se as seguintes informações, conforme artigo publicado a respeito, na tentativa de buscar os principais objetivos, problemas, consequências e sugestões:

O Provão, assim como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb), consistem em ferramentas que permitem diagnosticar de forma relativamente objetiva a realidade acadêmica do país, tornando possível formular ações específicas para a melhora da qualidade do sistema de ensino brasileiro. Em particular, o Provão de Psicologia consiste em um instrumento de avaliação educacional que busca caracterizar o desempenho dos formandos em Psicologia em nível nacional. Reflete, portanto, as consequências do ensino superior na área da Psicologia na aprendizagem dos alunos. Permite assim formular ações específicas

voltadas para a sua melhoria. Nesse sentido, é extremamente importante que o instrumento seja elaborado de tal forma que seus resultados realmente possam estabelecer avaliações justas e possibilitem a implementação de intervenções mais apropriadas. (Primi et al., 2003, p. 110)

Ao fazer menção sobre a validade do Provão para os Cursos de Psicologia, os autores assim se manifestaram:

Uma das suposições fundamentais do Provão é a de que o desempenho de um conjunto de alunos de um determinado curso tem a capacidade de refletir a qualidade ensino desse curso. Sob o enfoque da validade, pode-se questionar se o Provão tem sido um instrumento adequado para alcançar este objetivo; ou seja, se as interpretações calcadas no desempenho dos alunos de um curso frente ao Provão podem ser adotadas como parâmetros de qualidade desse curso. Outro fundamento do Provão, que caracteriza o seu segundo objetivo, é o de que o desempenho dos alunos como um todo pode também apontar eventuais falhas na formação acadêmica desses alunos. (Primi et al., 2003, p. 110)

Os autores também fizeram referências às problemas e consequências relacionadas com a avaliação dos cursos de Psicologia através do Provão, com o intuito de se descobrir se o exame diferencia o desempenho entre os calouros e ao final mencionou o seguinte:

Em conclusão, pode-se dizer que o resultado no Provão reflete tanto a influência do curso quanto as diferenças de perfis dos alunos que ingressam em determinada instituição. Muito provavelmente, há um viés presente nas notas do Provão beneficiando os alunos que ingressaram em cursos mais competitivos com vestibulares com alta taxa candidato-vaga. No entanto, a impressão que se tem é a de que o conceito do Provão indica exclusivamente

a qualidade do curso, desconsiderando o segundo aspecto ligado às diferenças pré-existentes antes que o curso possa exercer qualquer influência. (Primi et al., 2003, p. 111)

Outro aspecto analisado pelos articulistas foi a de descobrir se a Média do Desempenho dos alunos é um bom representante do curso e seria uma prática justa caracterizar todos os alunos de um determinado curso em relação ao conceito que esse curso obteve no Provão, concluindo que a resposta para esta pergunta parece ser que não, conforme explicitado por eles a seguir:

Essa prática pode ser altamente injusta, especialmente para os cursos que obtêm conceitos “C” no Provão. De modo geral, as pessoas tendem a generalizar o conceito de um curso correspondente à média do grupo para todos os alunos daquele curso, de tal forma que um determinado aluno formado em um curso “C” pode ser tomado como mediano e certamente como “mais fraco” academicamente em relação a um outro aluno formado em um curso com conceito “A”. Baseando-se nesta interpretação errônea, algumas empresas fazem uma triagem dos candidatos que concorrem a uma vaga no mercado de trabalho, aceitando somente aqueles que se formaram em cursos cujo conceito foi “A” ou “B”. Na realidade, o que realmente ocorre é que os cursos com conceitos “C” são muito heterogêneos. Há alunos em ambos os extremos, que fazem com que os cursos venham a obter uma nota média. No entanto, é possível que cursos com o mesmo desempenho possam apresentar substanciais diferenças entre os seus alunos. (Primi et al., 2003, p. 112)

O artigo também explorou os problemas relacionados com o diagnóstico de deficiências curriculares, indagando se o Provão de Psicologia é capaz de apontar falhas na formação acadêmica do Aluno e após tecer diversas reflexões, afirmou o seguinte:

Outro problema que reduz a possibilidade do diagnóstico de deficiências curriculares refere-se às questões mal formuladas. Dentre os três Provões de Psicologia já realizados, 3 questões, uma em cada Provão, foram anuladas: questão 13 do Provão 2000, questão 25 do Provão 2001 e a questão 14 do Provão de 2002. A questão 25 do Provão de 2001, por exemplo, aplicou equivocadamente os conceitos de precisão e validade enquanto que a questão 14 do Provão 2002 apresentou uma interpretação equivocada do teste *wisc*. (Primi et al., 2003, p. 113)

Ao finalizar o artigo, foram apresentadas sugestões, destacando o seguinte:

Como discutido anteriormente, a média utilizada como índice representante do desempenho dos cursos leva a situações problemáticas. Uma solução imediata seria a de deixar de atribuir um conceito global ao curso. Ao invés disso, o mesmo procedimento de atribuição de conceito aos cursos poderia ser aplicado aos alunos, independentemente do curso ao qual pertençam. A distribuição dos alunos em cada um dos cinco conceitos poderia, então, ser utilizada para a avaliação dos cursos. Neste caso, a identidade dos alunos continuaria preservada e teríamos uma visão mais realista dos cursos por meio da proporção de alunos com desempenhos “A”, “B”, “C”, “D” e “E” formados em cada curso. Neste esquema, os cursos poderiam ser ordenados através da proporção do número de alunos que atingiram cada um desses cinco conceitos. Além disso, com o emprego da Teoria de Resposta ao Item, particularmente do modelo de Rasch, poderiam ser criados mapas de questões que indicam, para cada um dos cinco conceitos, quais conteúdos que foram dominados. (Primi et al., 2003, p. 115)

A avaliação de cursos por meio do Exame Nacional de Cursos (Enc), conhecido por

Provão, como demonstrado na amostragem do curso de Psicologia, trouxe um confronto entre o MEC e as IES, conforme cita Santos Filho em seu artigo:

A promulgação da Lei 9131/95, instituindo o Exame Nacional de Cursos (Enc), conhecido como “Provão”, provocou um novo confronto entre o MEC e as IES que viram nela uma revogação informal do PAIUB e uma ameaça à autonomia universitária. Segundo essa lei, esse exame destinava-se a avaliar os conhecimentos e competências dos estudantes obtidos nos cursos de graduação. Cabe ressaltar que o objetivo básico desse exame era avaliar o ensino nas instituições de educação superior e não o desempenho acadêmico propriamente dito do estudante que, porém, seria penalizado pela retenção do diploma se não realizasse o exame. (Santos Filho, 2018, p. 259)

Menciona ainda o autor que devido ao ranqueamento feito pelos meios de comunicação a respeito das instituições, o que era para ser um instrumento de avaliação, em virtude da forma de divulgação, assumiram uma dimensão e importância que, pela sua natureza e forma de aplicação e resultado, não era o que se pretendia. Assim, sérias críticas acabaram por serem feitas a essa nova política. (Santos Filho, 2018, p. 261)

Finaliza citando o autor que:

Apesar da oposição de diferentes segmentos das universidades, o Exame Nacional de Cursos, ao longo do governo Fernando Henrique Cardoso de 1995-2002, foi o principal instrumento de avaliação da educação superior pelo Estado regulador e controlador que induziu as instituições de educação superior ao ajuste às necessidades do mercado de trabalho e às políticas de privatização, estimulando a criação e a expansão de instituições privadas de educação superior. (Santos Filho, 2018, p. 261)

Apresentados os dois últimos mecanismos de avaliação de instituições de ensino no

Brasil, no próximo subitem será tratado do atual sistema utilizado em nosso país, atualmente vigente.

1.6.3 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – Lei 10.861/2004

Para abordar o SINAES, busquemos a interpretação de Ristoff e Giolo (2006):

O SINAES pode ser considerado um sistema, na medida em que:

1. integra os instrumentos de avaliação;
2. integra os instrumentos de avaliação aos de informação;
3. integra os espaços de avaliação no MEC;
4. integra a auto-avaliação à avaliação externa;
5. articula, sem confundir, avaliação e regulação;
6. propicia coerência entre avaliação e os objetivos e a política para a educação superior. (Ristoff & Giolo, 2006, p. 193)

E continua os autores afirmando que:

Concretamente, a percepção do Sinaes como sistema significa que não mais teremos cada setor do Ministério da Educação realizando a avaliação a seu modo, com os seus instrumentos, com a sua metodologia, com os avaliadores capacitados a seu modo e com a sua sistemática procedimental e operacional. Com o Sinaes, todas as avaliações da educação superior, exceto as da pós-graduação stricto sensu, passam a ser realizadas no âmbito do Inep, sob orientação das diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) e servirão de referencial básico para os diversos órgãos do Ministério da Educação realizarem suas atividades de natureza regulatória (autorização, reconhecimento, renovação de reconhecimento, credenciamento, reconhecimento). (Ristoff & Giolo, 2006, p. 199)

Ao iniciar as exposições sobre o atual sistema de avaliação de instituições de ensino superior, que teve início em 2004 com a edição da Lei 10.861 de 14 de abril de 2004, cabe mencionar que desde a edição da Lei 9.394/1996 que implantou o Exame Nacional de Cursos – ENC, denominado de Provão, no Brasil foi implantado em 2001, o primeiro Plano Nacional da Educação, após a redemocratização do país, que previu a oferta de vagas no ensino superior para, pelo menos 30% da população de 18 a 24 anos e a criação da Comissão para aperfeiçoar a avaliação superior em 2003, denominada de Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior – CEA, com a proposta de uma nova metodologia para aferir o aprendizado nas graduações, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes.

A instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes foi efetivada pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, que converteu a Medida Provisória n. 147 de 2003, composta de dezesseis artigos, sendo mencionado ao final que ela revogou a alínea “a” do § 2º do Art. 9º da Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961 e os Arts 3º e 4º da Lei 9.131 de 24 de novembro de 1996, entrando em vigor na data de sua publicação. (Brasil, 2004a, p. 1)

No seu Art. 2º, ao fazer referência ao que deverá ser assegurado pelo Sinaes, no curso do processo de avaliação, registra o seguinte:

O Sinaes, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

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

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

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

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

Parágrafo único. Os resultados da avaliação referida no **caput** deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação. (Brasil, 2004a, p. 1)

No seu artigo 3º, ressalta a Lei que a avaliação das instituições de educação superior (Avalies) terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais.

Ressalta o artigo 4º que o objetivo da avaliação dos cursos de graduação (Acg) é identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, as instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

Culminando no estudo desta pesquisa, no artigo 5º menciona que esta avaliação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade, sendo referenciado em seus parágrafos o seguinte:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

§ 11. A introdução do Enade, como um dos procedimentos de avaliação do Sinaes, será efetuada gradativamente, cabendo ao Ministro de Estado da Educação determinar anualmente os cursos de graduação a cujos estudantes será aplicado. (Brasil, 2004a, pp. 2–3)

Objetivando dar cumprimento ao programa, nos termos do artigo 6º foi instituída a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – Conaes, órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sinaes, vinculado ao Gabinete do Ministro de Estado. (Brasil, 2004a, p. 3)

Na Lei 10.861, está previsto no seu Artigo 8º que caberá ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, conforme previsto no § 6º do Artigo 5º da referida lei, a realização da avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, bem como no Artigo 9º cita que o Ministério da Educação tornará público e disponível o resultado da avaliação destas instituições e de seus cursos.

Ao tratar dos resultados considerados insatisfatórios, no Artigo 10 é citado que ensejarão a celebração de protocolo de compromisso entre a IES e o Ministério da Educação, que deverá conter o seguinte:

I – o diagnóstico objetivo das condições da instituição;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

§ 5º O prazo de suspensão da abertura de processo seletivo de cursos será

definido em ato próprio do órgão do Ministério da Educação referido no § 3º deste artigo. (Brasil, 2004a, p. 4)

Também é determinado na Lei 10.861, em seu artigo 11 que cada instituição do ensino superior, pública ou privada, deverá constituir a Comissão Própria de Avaliação – CPA, que conduzirá o processo de avaliação interna da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo Inep, respondendo, segundo o artigo 12, civil, penal e administrativamente pelas informações falsas prestadas.

A legislação apregoa e os autores Ristoff e Giolo, ao tratar da abrangência do Sinaes, assim mencionam:

Sinaes é, como apregoa a legislação, um sistema nacional, envolvendo, portanto, todas as instituições de educação superior, cursos e estudantes do País e não apenas os pertencentes ao sistema federal (Ies privadas e Instituições Federais de Ensino Superior – Ifes, seus cursos e seus alunos). Com efeito, já a LDB, no art. 9.º, inciso VIII, estabelece como incumbência da União:

Art. 9.º [...]

VIII – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino. (Ristoff & Giolo, 2006, p. 203)

Ao tratar da Regulação e Avaliação, Ristoff e Giolo assim preceituam em seu artigo:

No âmbito do Ministério da Educação está se firmando um princípio basilar, enunciado da seguinte forma: “Quem regula não deve avaliar; quem avalia não deve regular.” Trata-se de um princípio essencialmente democrático que visa a garantir o máximo de lisura e transparência nos processos conduzidos pelos entes públicos. Nesse sentido, cabe ao Inep avaliar e cabe ao Mec

regular as matérias atinentes ao sistema federal de educação; quanto aos sistemas estaduais e ao sistema do Distrito Federal, eles operariam, em sua esfera de abrangência, da mesma forma que o Mec age em relação ao sistema federal, ou seja, regulando. O Inep prestaria o mesmo serviço, isto é, avaliação para um e para outros. (Ristoff & Giolo, 2006, p. 204)

Ristoff e Giolo, ainda citam que o Sinaes possui três olhares, conforme segue:

O Sinaes, tal qual concebido e em processo de execução tem, pois, três olhares: um olhar sobre a instituição, um olhar sobre o curso e um olhar sobre o estudante. Estes olhares se completam. Metaforicamente, poderíamos dizer que olhar para a instituição seria como olhar para um edifício, olhar para o curso seria como olhar para o apartamento, e olhar para o estudante seria como olhar para o morador. O morador mora num apartamento, que é parte de um edifício, assim como um estudante faz parte de um curso, que pertence a uma instituição acadêmica. É evidente que estes três olhares são muito distintos porque os objetos por si só são distintos. (Ristoff & Giolo, 2006, p. 205)

1.6.3.1 Contextualizando a Avaliação das Instituições de Educação Superior - Avalies

Nos termos da Lei 10.861 de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, no seu Artigo 3º, ao fazer referência a Avaliação das Instituições de Educação Superior – Avalies, é reforçado que este mecanismo tem por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais e nos seus subitens são ressaltadas as obrigatoriedades na avaliação. (Brasil, 2004a, p. 2)

Este artigo possui três parágrafos, dando maiores esclarecimentos e exigências para esta avaliação, citando as dimensões, procedimentos e a ordenação dos resultados, conforme

descrito a seguir:

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

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

§ 3º A avaliação das instituições de educação superior resultará na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas. (Brasil, 2004a, p. 2)

1.6.3.2 Contextualizando a Avaliação dos Cursos de Graduação - Acg

Assim como no processo da Avaliação das instituições de educação superior, modalidade 1 do Sinaes, conforme citado no subitem anterior, no que tange a Avaliação dos Cursos de Graduação – Acg, já adentrando na modalidade 2, a Lei 10.861 de 14 de abril de 2004, traz o ordenamento em seu Artigo 4º, mencionando que ela tem como objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica, estabelecendo em seus dois parágrafos que:

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

§ 2º A avaliação dos cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5(cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas. (Brasil, 2004a, p. 2)

1.6.3.3 Contextualizando a Avaliação do Desempenho dos Estudantes - Enade

Citando a terceira modalidade de avaliação que integram o Sinaes, aplicados distintamente e com instrumentos próprios, a Lei 10.861 de 14 de abril de 2004, em seu artigo 5º, traz todo o disciplinamento, tratando da aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade.

Analisando a cronologia histórica, disponível no sitio do Governo Federal do Brasil, <http://inep.gov.br/educacao-superior/enade/historico>, verifica-se que o Sinaes e todo o sistema de avaliação brasileira, foi aperfeiçoado no ano de 2004, quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep implanta o Sinaes e o Enade, formado por três componentes principais, qual seja, a avaliação das instituições, a avaliação dos cursos e a avaliação do desempenho dos estudantes (Enade), sendo este último aplicado pelo INEP, com a finalidade de avaliar o rendimento dos concluintes da graduação. Na sequência, em 2006, foi instalada a Comissão de Acompanhamento da Avaliação (Ctaa), com o objetivo de observar os processos periódicos de avaliação do ensino superior e também julgar recursos interpostos por instituições do ensino superior. Já em 2007, o Enade é um dos insumos para a avaliação das instituições, pois o conjunto da avaliação das instituições passou a ser pelos Conceitos do Enade, o Conceito Preliminar de Curso (Cpc) e o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (Igc), sendo estes os insumos fundamentais dos indicadores que passaram a medir a qualidade dos cursos e das instituições de ensino superior, sendo inclusive instituído neste ano o e-MEC, um sistema eletrônico que passou a gerenciar processos de regulação da educação superior. Dez anos mais tarde, em 2017, o Enade passa a ser aplicado de forma censitária, pois todos os estudantes concluintes passaram a participar da prova, desde que habilitados ao Enade

e inscritos pela respectiva instituição de educação superior, e, os alunos ingressantes, também foram registrados no sistema, apesar de não fazerem a avaliação. De acordo com dados disponíveis no sítio já mencionado, em 2018 o Enade teve mais de meio milhão de inscritos, aplicado a graduandos de 27 áreas, atingindo a 550 mil inscritos.

Disponível no sítio <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/legislacao/enade>, para a aplicação do Enade desde o ano de 2004 até 2021, constata-se que já foram dezoito (18) períodos de sua aplicação, de forma anual.

Cabe ressaltar que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é o órgão que se encarrega de publicar portarias designando os professores integrantes das Comissões Assessoras de Avaliação das áreas do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). Essas Comissões são responsáveis pela proposição de diretrizes, objetivos e outras especificações necessárias à elaboração dos instrumentos de avaliação a serem aplicados no Enade; propor diretrizes e objetivos para a avaliação *in loco* dos cursos de graduação, e elaborar os produtos resultantes dos processos de construção do Enade e da avaliação *in loco* dos cursos de graduação. Os professores participantes das comissões (cujos nomes são publicados em portarias) são indicações feitas ao Inep pelas entidades representativas das respectivas áreas, de todas as regiões do País. Após a publicação das portarias, os integrantes participam primeiramente de uma reunião técnica e uma segunda reunião é realizada antes da elaboração das diretrizes que cada comissão deverá publicar nas datas estabelecidas em Portarias, devidamente publicadas no Diário Oficial da União, conforme definido em Portarias. Depois da data de realização do Enade, as comissões avaliam as provas e iniciam a capacitação para atuar na avaliação dos cursos. As comissões são vinculadas à Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (Daes), do Inep.

Cabe mencionar que a partir do ano de 2011, quando passou a ser aplicado também as diretrizes dos Cursos Superiores de Tecnologia e de Formação Geral, a primeira Portaria que

fez menção foi a de nº 188 de 12/07/2011, publicada no sítio <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/legislacao/enade>. Em seu Art. 2º, é citado que o exame terá duração de total de 4 (quatro) horas, contendo a avaliação do componente de Formação Geral comum aos cursos de todas as áreas e um componente específico, sendo estabelecido no seu parágrafo único que “as diretrizes para a avaliação do componente específico de cada área serão publicadas em portarias próprias”.

No artigo 3º da referida portaria 188, que iniciou a cobrança da formação geral em 2011, é ressaltado o seguinte:

No componente de Formação Geral será considerada a formação de um profissional ético, competente e comprometido com a sociedade em que vive. Além do domínio de conhecimentos e de níveis diversificados de competências e habilidades para perfis profissionais específicos, espera-se que os graduandos das IES evidenciem a compreensão de temas que transcendam ao seu ambiente próprio de formação e importantes para a realidade contemporânea. Essa compreensão vincula-se a perspectivas críticas, integradoras e à construção de sínteses contextualizadas. (Brasil, 2011)

Ao tratar dos temas a serem exigidos, no parágrafo 1º do Art. 188 assim descreve:

I. Arte e cultura; II. Avanços tecnológicos; III. Ciência, tecnologia e inovação; IV. Democracia, ética e cidadania; V. Ecologia/biodiversidade; VI. Globalização e geopolítica; VII. Políticas públicas: educação, habitação, saneamento, saúde, transporte, segurança, defesa, desenvolvimento sustentável; VIII. Relações de trabalho; IX. Responsabilidade social: setor público, privado, terceiro setor; X. Socio diversidade: multiculturalismo, tolerância, inclusão/exclusão, relações de gênero; XI. Tecnologias de

Informação e Comunicação; XII. Vida urbana e rural; XIII. Violência.

Já em seu parágrafo 2º ao tratar da verificação das capacidades na avaliação desta formação geral, assim está mencionado:

I - ler e interpretar textos; II - analisar e criticar informações; III - extrair conclusões por indução e/ou dedução; IV - estabelecer relações, comparações e contrastes em diferentes situações; V - detectar contradições; VI - fazer escolhas valorativas avaliando consequências; VII - questionar a realidade; VIII - argumentar coerentemente.

Finalmente, em seu parágrafo 3º ao fazer referências às competências que se espera aferir, é registrado que a expectativa é no que tange a:

I - projetar ações de intervenção; II - propor soluções para situações-problema; III - construir perspectivas integradoras; IV - elaborar sínteses; V - administrar conflitos; VI – atuar segundo princípios éticos.

Considerando que a periodicidade de aplicação do exame Enade é trienal, a partir dos dados publicados pelo INEP no sitio já mencionado, é possível construir quadros contendo os cursos examinados e descrevendo as Portarias que definiram as Diretrizes para os cursos, iniciando o primeiro quadro com o ano de 2004, quando houve a implantação do Enade e os demais respeitando a periodicidade trienal, tendo como período final de levantamento de informações o ano de 2021, ressaltando que nas colunas em que não for mencionado o número da portaria de definição das diretrizes, significa que naquele ano não foi avaliado. Também se ressalta que a partir de 2011, foi introduzido no exame a cobrança da Formação Geral, conforme já mencionado. Seguem os dados contendo os cursos e as portarias correspondentes, que traçam as diretrizes das áreas:

Figura 29*Cursos avaliados no Enade – Ciclo I – trienal – 2004-2007-2010-2013-2016-2019*

Ord	Cursos avaliados	Ano 2004 06/08/04	Ano 2007 31/07/07	Ano 2010 03/07/10	Ano 2013 10/05/13	Ano 2016 08/06/16	Ano 2019 31/05/19
01	Agronomia	Port. 114	Port. 140	Port. 214	Port. 237	Port. 287	Port. 489
02	Arquitetura e Urbanismo						Port. 490
03	Biomedicina		Port. 141	Port. 215	Port. 239	Port. 288	Port. 491
04	Educação Física	Port. 115	Port. 142	Port. 216	Port. 239	Port. 289	Port. 492
05	Enfermagem	Port. 113	Port. 143	Port. 217	Port. 240	Port. 290	Port. 493
06	Engenharia Ambiental						Port. 494
07	Engenharia Civil						Port. 495
08	Engenharia Contr. E Automação						Port. 496
09	Engenharia Computação						Port. 497
10	Engenharia de Alimentos						Port. 498
11	Engenharia de Produção						Port. 499
12	Engenharia Elétrica						Port. 500
13	Engenharia Florestal						Port. 501
14	Engenharia Mecânica						Port. 502
15	Engenharia Química						Port. 503
16	Farmácia	Port. 116	Port. 144	Port. 218	Port. 241	Port. 291	Port. 504
17	Fisioterapia	Port. 117	Port. 145	Port. 219	Port. 242	Port. 292	Port. 505
18	Fonoaudiologia	Port. 118	Port. 146	Port. 220	Port. 243	Port. 293	Port. 506
19	Medicina	Port. 119	Port. 148	Port. 221	Port. 245	Port. 295	Port. 507
20	Medicina Veterinária	Port. 120	Port. 147	Port. 222	Port. 246	Port. 296	Port. 508
21	Nutrição	Port. 112	Port. 149	Port. 223	Port. 247	Port. 297	Port. 509
22	Odontologia	Port. 124	Port. 150	Port. 224	Port. 248	Port. 298	Port. 510
23	Serviço Social	Port. 123	Port. 151	Port. 225	Port. 249	Port. 299	
24	Formação Geral exigida nos exames				Port. 244	Port. 294	Port. 518
25	Tecnologia em Agroindústria		Port. 152	Port. 226			
26	Tecnologia em Agronegócios			Port. 227	Port. 250	Port. 300	Port. 512
27	Tecnologia em Estética e Cosmético					Port. 301	Port. 513
28	Tecnologia em Gestão Ambiental			Port. 228	Port. 251	Port. 302	Port. 514
29	Tecnologia em Gestão Hospitalar			Port. 229	Port. 252	Port. 303	Port. 515
30	Tecnologia em Radiologia		Port. 153	Port. 230	Port. 253	Port. 304	Port. 516
31	Tecnologia em Segurança Trabalho						Port. 517

Ord	Cursos avaliados	Ano 2004 06/08/04	Ano 2007 31/07/07	Ano 2010 03/07/10	Ano 2013 10/05/13	Ano 2016 08/06/16	Ano 2019 31/05/19
32	Terapia Ocupacional	Port. 122	Port. 154	Port. 231			
33	Zootecnia	Port. 121	Port. 155	Port. 232	Port. 254	Port. 305	Port. 511

Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 30

Cursos avaliados no Enade – Ciclo II – trienal – 2005-2008-2011-2014-2017-2020

Ord	Cursos avaliados	Ano 2005 24/08/05	Ano 2008 07/08/08	Ano 2011 26/07/11	Ano 2014 02/06/14	Ano 2017 06/06/17	Ano 2020 (1) 03/01/20	Ano 2021 (2) 03/01/20 Port. 23/08/21
01	Arquitetura e Urbanismo	Port. 168	Port. 135	Port. 237-04/08/08	Port. 233	Port. 469		
02	Artes Visuais			Port. 238-04/08/08	Port. 234	Port. 470	Port. 014	Res. 01 Port.388
03	Ciências Biológicas	Port. 169	Port. 124	Port. 215	Port. 236		Port. 014	Res. 01 Port.402
04	Ciências Biológicas-Bacharelado					Port. 471	Port. 014	Res. 01 Port.403
05	Ciências Sociais	Port. 170	Port. 125	Port. 216	Port. 237			
06	Ciências Sociais-Bacharelado					Port. 475	Port. 014	Res. 01 Port.392
07	Ciências Sociais-Licenciatura					Port. 476	Port. 014	Res. 01 Port.393
08	Ciência da Computação	Port. 179	Port. 126	Port. 239-04/08/08	Port. 238			
09	Ciência da Computação-Licenciatura					Port. 472	Port. 014	Res. 01 Port.400
10	Ciência da Computação-Bacharelado					Port. 473	Port. 014	Res. 01 Port.401
11	Design - Bacharelado						Port. 014	Res. 01 Port.390
12	Educação Física			Port. 217	Port. 241	Port. 481	Port. 014	Res. 01 Port.394
13	Educação Física-Licenciatura							Res. 01 Port.395
14	Engenharia – Grupo I	Port. 160	Port. 146-14/09/08	Port. 240-04/08/08				
15	Engenharia – Grupo II	Port. 161	Port. 146-14/09/08	Port. 241-04/08/08				
16	Engenharia – Grupo III	Port. 162	Port. 146-14/09/08	Port. 242-04/08/08				
17	Engenharia – Grupo IV	Port. 163	Port. 146-14/09/08	Port. 243-04/08/08				
18	Engenharia – Grupo V	Port. 164	Port. 146-14/09/08	Port. 244-04/08/08				

Ord	Cursos avaliados	Ano 2005 24/08/05	Ano 2008 07/08/08	Ano 2011 26/07/11	Ano 2014 02/06/14	Ano 2017 06/06/17	Ano 2020 (1) 03/01/20	Ano 2021 (2) 03/01/20 Port. 23/08/21
19	Engenharia – Grupo VI	Port. 165	Port. 146-14/09/08	Port. 245-04/08/08				
20	Engenharia – Grupo VII	Port. 166	Port. 146-14/09/08	Port. 246-04/08/08				
21	Engenharia – Grupo VIII	Port. 167	Port. 146-14/09/08	Port. 247-04/08/08				
22	Engenharia Civil				Port. 244	Port. 485		
23	Engenharia Elétrica				Port. 246	Port. 488		
24	Engenharia Computação				Port. 245	Port. 486		
25	Engenharia Controle e Automação				Port. 251	Port. 487		
26	Engenharia Mecânica				Port. 248	Port. 490		
27	Engenharia Química				Port. 250	Port. 492		
28	Engenharia de Alimentos				Port. 242	Port. 482		
29	Engenharia de Produção				Port. 249	Port. 491		
30	Engenharia Ambiental				Port. 243	Port. 483		
31	Engenharia Florestal				Port. 247	Port. 489		
32	Engenharia				Port. 252	Port. 484		
33	Filosofia	Port. 171	Port. 127	Port. 218	Port. 253			
34	Filosofia-Bacharelado					Port. 494	Port. 014	Res. 01 Port.383
35	Filosofia-Licenciatura					Port. 495	Port. 014	Res. 01 Port.382
36	Física	Port. 172	Port. 128	Port. 219	Port. 254			
37	Física - Bacharelado					Port. 496		
38	Física - Licenciatura					Port. 497	Port. 014	Res. 01 Port.405
39	Geografia	Port. 173	Port. 129	Port. 220	Port. 256			
40	Geografia Bacharelado					Port. 498	Port. 014	Res. 01 Port.379
41	Geografia Licenciatura					Port. 499	Port. 014	Res. 01 Port.378
42	História	Port. 174	Port. 130	Port. 221	Port. 266			
43	História - Bacharelado					Port. 500	Port. 014	Res. 01 Port.391
44	História - Licenciatura					Port. 501	Port. 014	Res. 01 Port.406
45	Letras - Inglês					Port. 502	Port. 014	Res. 01 Port.376
46	Letras - Português	Port. 175	Port. 131	Port. 222	Port. 258			

Ord	Cursos avaliados	Ano 2005 24/08/05	Ano 2008 07/08/08	Ano 2011 26/07/11	Ano 2014 02/06/14	Ano 2017 06/06/17	Ano 2020 (1) 03/01/20	Ano 2021 (2) 03/01/20 Port. 23/08/21
47	Letras – Português Bacharelado					Port. 503		
48	Letras – Português Licenciatura					Port. 504	Port. 014	Res. 01 Port.384
49	Letras e Português Espanhol				Port. 259	Port. 505	Port. 014	Res. 01 Port.399
50	Letras e Português Inglês				Port. 260	Port. 506	Port. 014	Res. 01 Port.404
51	Matemática	Port. 176	Port. 132	Port. 223	Port. 261		Port. 014	Res. 01
52	Matemática - Bacharelado					Port. 507		
53	Matemática - Licenciatura					Port. 508		Res. 01 Port.377
54	Música			Port. 224	Port. 262	Port. 509	Port. 014	Res. 01 Port.397
55	Pedagogia	Port. 177	Port. 133	Port. 225	Port. 263	Port. 510	Port. 014	Res. 01 Port.389
56	Química	Port. 178	Port. 134	Port. 226	Port. 264			Res. 01
57	Química - Bacharelado					Port. 511	Port. 014	Res. 01 Port.381
58	Química - Licenciatura					Port. 512	Port. 014	Res. 01 Port.380
59	Sistema de Informação				Port. 265	Port. 513	Port. 014	Res. 01 Port.387
60	Formação Geral exigida nos exames			Port. 188- 12/07/11	Port. 255	Port. 493		Port. 386
61	Tecnologia em Alimentos		Port. 154- 05/09/08	Port. 189- 12/07/11				
62	Tecnologia Análise Desenv. Sistemas		Port. 151- 05/09/08	Port. 190- 12/07/11	Port. 239	Port. 477	Port. 014	Res. 01 Port.396
63	Tecnologia em Automação Industrial		Port. 156- 05/09/08	Port. 191- 12/07/11	Port. 235			
64	Tecnologia Constr. Edifícios		Port. 152- 05/09/08	Port. 192- 12/07/11				
65	Tecnologia Fabricação Mecânica		Port. 153- 05/09/08	Port. 193- 12/07/11				
66	Tecnologia Gestão Prod. Industrial		Port. 157- 05/09/08	Port. 194- 12/07/11	Port. 257	Port. 478		
67	Tecnologia em Gestão Tecnologia Informação					Port. 480	Port. 014	Res. 01 Port.398

Ord	Cursos avaliados	Ano 2005 24/08/05	Ano 2008 07/08/08	Ano 2011 26/07/11	Ano 2014 02/06/14	Ano 2017 06/06/17	Ano 2020 (1) 03/01/20	Ano 2021 (2) 03/01/20 Port. 23/08/21
68	Tecnologia em Manutenção Industrial		Port. 159-05/09/08	Port. 195-12/07/11				
69	Tecnologia em Processos Químicos		Port. 150-05/09/08	Port. 196-12/07/11				
70	Tecnologia Rede Computadores		Port. 158-05/09/08	Port. 197-12/07/11	Port. 240	Port. 479	Port. 014	Res. 01 Port.385
71	Tecnologia Saneamento Ambiental		Port. 159-05/09/08	Port. 198-12/07/11				

Notas:

1 - O Ministério da Educação (MEC) prorrogou, para a edição de 2021, a aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) aos cursos cuja avaliação estava prevista para a edição de 2020. A prorrogação foi feita devido aos efeitos da pandemia da Covid-19 na educação superior brasileira. Na edição de 2021, o Enade será aplicado para avaliar o desempenho dos estudantes dos cursos vinculados às áreas de avaliação referentes ao ano II do ciclo avaliativo

2 – A Resolução nº 01 de 23/04/2021 editada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, ratifica a realização em 2021 para os cursos que estavam na programação de aferição pelo Enade 2020, em virtude da Pandemia da covid19.

Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 31

Cursos avaliados no Enade – Ciclo III – trienal – 2006-2009-2012-2015-2018-2021

Ord	Cursos avaliados	Ano 2006 28/07/06	Ano 2009 24/06/09	Ano 2012 22/06/12	Ano 2015 10/06/15	Ano 2018 30/05/18	Ano 2021 Nota
01	Administração	Port. 117	Port.122	Port. 201	Port. 217	Port. 438	Res. 02
	Administração Pública				Port. 218	Port. 437	Res. 02
02	Arquivologia	Port. 118	Port.123				
03	Biblioteconomia	Port. 119	Port.124				
04	Biomedicina	Port. 120					
05	Ciências Contábeis	Port. 121	Port.125	Port. 202	Port. 220	Port. 439	Res. 02
06	Ciências Econômicas	Port. 122	Port.126	Port. 203	Port. 219	Port. 440	Res. 02
07	Comunicação Social	Port. 123	Port.127	Port. 204			
	Comunicação Social Jornalismo				Port. 221	Port. 446	Res. 02
	Comunicação Social Publicidade Propaganda				Port. 222	Port. 441	Res. 02
08	Design	Port. 124	Port.128	Port. 205	Port. 235	Port. 442	Res. 02
09	Direito	Port. 125	Port.129	Port. 206	Port. 236	Port. 443	Res. 02
	Estatística		Port.130				
10	Formação de Professores	Port. 126					
	Formação Geral exigida nos exames			Port. 207	Port. 239	Port. 444	Res. 02
11	Música	Port. 127	Port.131				Res. 02

Ord	Cursos avaliados	Ano 2006 28/07/06	Ano 2009 24/06/09	Ano 2012 22/06/12	Ano 2015 10/06/15	Ano 2018 30/05/18	Ano 2021 Nota
12	Psicologia	Port. 128	Port.132	Port. 208	Port. 243	Port. 447	Res. 02
	Relações Internacionais			Port. 209	Port. 242	Port. 448	Res. 02
13	Secretariado Executivo	Port. 129	Port.133	Port. 210	Port. 241	Port. 449	Res. 02
	Serviço Social					Port. 450	Res. 02
14	Teatro	Port. 130	Port.135				Res. 02
	Teologia				Port. 240	Port. 462	Res. 02
15	Turismo	Port. 116	Port.143	Port. 217	Port. 238	Port. 463	Res. 02
	Tecnologia Comercio Exterior				Port. 237	Port. 451	Res. 02
	Tecnologia Design Gráfico				Port. 226	Port. 454	Res. 02
	Tecnologia Design Interiores				Port. 224	Port. 452	Res. 02
16	Tecnologia em Design de Moda		Port.136		Port. 225	Port. 453	Res. 02
17	Tecnologia em Gastronomia		Port.137		Port. 223	Port. 445	Res. 02
	Tecnologia em Gestão Comercial			Port. 211	Port. 227	Port. 455	Res. 02
	Tecnologia em Gestão Qualidade				Port. 228	Port. 456	Res. 02
18	Tecnologia em Gestão Recursos Humanos		Port.138	Port. 212	Port. 229	Port. 457	Res. 02
19	Tecnologia em Gestão Financeira		Port.139	Port. 213	Port. 230	Port. 473-05/06/18	Res. 02
	Tecnologia em Logística			Port. 214	Port. 232	Port. 459	Res. 02
20	Tecnologia em Marketing		Port.140	Port. 215	Port. 234	Port. 460	Res. 02
21	Tecnologia em Processos Gerenciais		Port.141	Port. 216	Port. 233	Port. 461	Res. 02
	Tecnologia em Gestão Pública				Port. 231	Port. 458	Res. 02
22	Tecnologia em Gestão de Turismo		Port.142				

Nota: Por intermédio da Resolução 02 de 29/06/21, o Presidente da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior, tendo em vista o disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, na Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, e no Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, em conformidade com os Pareceres CNE/CP nº 5/2020, nº 9/2020 e nº 11/2020, e a Resolução Conaes nº 1, de 23 de abril de 2021, e com fundamento na Nota Técnica Inep nº 25/2021/CGCQES/DAES, resolve, em caráter excepcional, Ratificar a decisão de prorrogar para o ano de 2022 a aplicação do Enade aos cursos vinculados ao ano III do ciclo avaliativo previsto no art. 40 da Portaria Normativa MEC nº 840, de 24 de agosto de 2018.

Fonte: Elaborado pelo autor

No ano de 2016, foram editadas normativas quanto a Dispensa de participação no Processo do Enade e de Apuração de Irregularidades no Enade relativo a denúncias praticadas pelas Instituições de Educação Superior – IES.

O primeiro item, a Dispensa do Enade, pela Portaria nº 624 de 14 de dezembro de

2016, editada pela Presidente do Inep Maria Inês Fini, com publicação dos nomes dos estudantes que foram dispensados, relativo aos estudantes das Instituições Federais de ensino superior sobre as inscrições de estudantes afetados pelas greves no Enade 2016.

Quanto ao procedimento de apuração de irregularidades no exame Enade, por meio da Portaria nº 1.442 de 09 de dezembro de 2016, editada pelo Senhor Ministro da Educação, Mendonça Filho, foram descritos os Procedimentos para apuração de denúncias de irregularidades praticadas pelas Instituições de Ensino Superior – IES no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade, relativo a Falta de Inscrição de Estudantes Habilitados a participar do Exame, Manipulação das inscrições dos estudantes, como forma de alterar artificialmente o Resultado, Interferência na autonomia dos estudantes no preenchimento do questionário pessoal, e, Divulgação da identificação do resultado nominal e individual obtido no Exame. Na Portaria são estabelecidos Procedimentos e a aplicação de penalidades para os casos devidamente comprovados contra as Ies.

1.7 Aspectos gerais sobre avaliação institucional na visão dos teóricos e pesquisadores

Nos subitens 1.2 até 1.6 foram apresentadas as questões relacionadas com os organismos normatizadores e fiscalizadores de uma Ies do Sistema Federal de Ensino no Brasil, passando pela classificação feita pelo MEC destas Ies, bem como apresentada a metodologia da avaliação institucional, suas fases e a contextualização das políticas de avaliação da educação superior no âmbito da Gestão Pública no Brasil.

A tese versando sobre a Avaliação Institucional no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), apresentada ao Programa de Pós-Graduação no curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco em seu Centro de Educação, na cidade de Recife, Leão (2015), teve como escopo principal estudar a Avaliação das Instituições em Educação Superior e logo no seu resumo afirma que:

Os resultados mostraram que o formato gerencial que o Avalies assume em seu arcabouço normativo e em seu processo de implementação altera a concepção de avaliação institucional, pois nesse âmbito o desenho da avaliação inibe a ampliação das formas de participação e o envolvimento democrático dos agentes/segmentos da comunidade universitária nas Ies e da sociedade civil, bem como restringe a adoção de procedimentos metodológicos que viabilizem o diálogo e a articulação entre as Ies, a sociedade e o Estado, revelando a cultura do silenciamento, da neutralidade, da burocratização e do formalismo em torno dos processos de avaliação interna e externa. (Leão, 2015, p. 8)

Fazendo referência aos problemas que encontrou para o sistema de avaliação, Leão (2015), afirma que:

No caso do Sinaes, existe uma tentativa de conciliar distintas concepções de regulação e a retomada da avaliação como no modelo do Paiub, pois não se pode esquecer que como política pública, o Sinaes busca articular o “estado em ação” na educação superior, uma vez que avaliação é intrinsecamente relacionada com a regulação Estatal, pois no Sinaes a regulação é realizada por atos autorizativos de Ies e de cursos de graduação (credenciamento, recredenciamento, autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento) e a supervisão apresenta o objetivo de zelar pela qualidade da oferta de educação superior no Sistema Federal. Já a avaliação desenvolve-se como processo formativo e referencial para a regulação e supervisão da educação superior, com o intuito de promover a melhoria de sua qualidade. (Leão, 2015, p. 305)

Leão (2015) chega a mencionar que a Avaliação Institucional, nos moldes praticados, tende a assumir uma avaliação controle, em detrimento da concepção de avaliação do serviço público, e a esse respeito, assim afirma, baseando-se em outro autor:

A principal característica da avaliação controle é a distribuição de informação, porém, essa distribuição de informação não é entre a comunidade universitária. [...] Compreende-se que no caso do Avalies, esse acesso é complexo, porque o tipo de informação produzida é de natureza técnica e não reflete a forma de perceber e interpretar da comunidade envolvida, pois, a avaliação, conseqüentemente, neste caso, não desempenha seu papel público, pois responde a interesses privados ou institucionais de âmbito restrito. (Leão, 2015, p. 308)

Leão (2015), fazendo referência às avaliações interna e externa, concluiu em sua pesquisa que:

Na análise da estratégia de sensibilização e divulgação dos resultados da avaliação, no caso da avaliação interna, encontraram-se evidências variadas de estratégia de sensibilização da comunidade universitária. Nos casos analisados, a estratégia de avaliação voltou-se para a comunidade universitária. Também, a gestão foi sensibilizada. Essas estratégias adotadas, tanto voltadas à gestão quanto à comunidade universitária, são importantes para a consolidação dos processos da avaliação institucional. Entretanto, tais estratégias evidenciam o dilema do avaliador (comissão de avaliação) de estar posicionado entre a gestão e a comunidade universitária na política de avaliação, Sinaes.

Em relação à avaliação externa, a estratégia de divulgação dos resultados associada ao processo de regulação das Ies, desvelando uma perspectiva

burocrática, a estratégia estatal de avaliação foi confirmada na preferência dos agentes da burocracia estatal pelos índices e conceitos, apresentando uma estratégia com características mais somativas. (Leão, 2015, pp. 346–347)

Com relação ao acesso ao diagnóstico da avaliação, Leão (2015) concluiu que:

A divulgação e o acesso ao diagnóstico da avaliação e à sensibilização realizados com a comunidade universitária são estratégias capitais para a adesão dos segmentos (docente, discente e técnico-administrativo) à avaliação institucional. Diferentemente, da avaliação externa, quando do momento de sua realização na Ies, a adesão ocorre de maneira burocrática, para atender uma exigência direta da regulação. (Leão, 2015, p. 351)

Na tese de doutorado com o título *A Avaliação In Loco* de Cursos Superiores Brasileiros no contexto do Sinaes: Análises das percepções dos avaliadores externos, ao tratar da avaliação institucional, Figueiredo (2015) assim menciona:

A avaliação, em suas diversas dimensões, é permanente, mas se realiza por ciclos, ou seja, apresenta periodicamente os seus resultados. O período estabelecido aqui para cada ciclo completo e para todas as instituições do sistema de educação superior é de, no máximo, três anos. Entretanto, anualmente, as IES tornarão públicas as informações relativas a alguns aspectos do desenvolvimento de seu processo contínuo, especialmente as informações demandadas pelo Cadastro e pelo Censo da Educação Superior. A avaliação instituição combina elementos de avaliação interna e externa. Um dos elementos da avaliação interna é a autoavaliação. A autoavaliação articula vários instrumentos: a) um auto estudo segundo o roteiro geral proposto em nível nacional, acrescido de indicadores específicos, projeto pedagógico, institucional, cadastro censo; e, b) o novo instrumento, o Paideia, Processo de

Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e de Inovação da Área.

(Figueredo, 2015, p. 141)

O autor informa que no caso da Ies ser avaliada com as notas 1 e 2, consideradas insatisfatórias, passa ela por avaliação *in loco*, bem como deve celebrar um termo de compromisso com o MEC, contendo, entre outras disposições, o seguinte:

- (i) O diagnóstico das condições insatisfatórias;
- (ii) As providencias a serem tomadas para corrigir as condições insatisfatórias;
- (iii) Os prazos e metas par recuperação. (Figueredo, 2015, p. 143)

Cita ainda o autor que em caso de não cumprimento ou cumprimento parcial do termo de compromisso, as seguintes penalidades podem ser aplicadas:

- (i) Suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação;
- (ii) Cassação do credenciamento ou recredenciamento da instituição e da autorização de funcionamento de seus cursos; e,
- (iii) Advertência, suspensão ou cassação do mandato dos coordenadores acadêmicos, no caso de instituições de Ensino Superior públicas - Sinaes.

(Figueredo, 2015, p. 143)

Ainda tratando da avaliação, Figueiredo, no ano de 2015, mencionou em sua tese o seguinte:

Percebe-se que o Sinaes é um amadurecimento dos sistemas de avaliação citados anteriormente e carrega fragmentos de todos os sistemas de avaliação do Ensino Superior brasileiros. Seu instrumento possui elementos que tangenciam um sistema com viés regulatório, mas a sistemática permite avaliação formativa emancipatória. Vale lembrar que, na década de 1990, o número de matriculas no Ensino Superior brasileiro era de 1,5 milhão de

estudantes, saltando para 2,6 milhões nos anos 2.000 e pouco mais de 7 milhões nos dias atuais.

Como já citado, o Sinaes realiza a avaliação institucional, de cursos e do desempenho de estudantes. A avaliação institucional se divide em avaliação interna, realizada pela comissão própria de avaliação (Cpa), e avaliação externa, realizada pela comissão de pares. [...] as avaliações institucionais são para credenciamento e recredenciamento das Ies. As avaliações de curso são feitas para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. (Figueredo, 2015, p. 172)

Um aspecto de fundamental importância na avaliação institucional é no que tange a sua Responsabilidade Social e tratando deste aspecto, no artigo Nunes et al (2017), assim reporta:

Este artigo reflete sobre a dimensão da responsabilidade social universitária, abordada na avaliação das instituições de ensino superior instituída pela Lei 10.861 de abril de 2004 (Sinaes). A inclusão da dimensão Responsabilidade Social no instrumento de avaliação interna e externa contribui para melhor conhecimento e evolução da instituição, para a formulação de políticas institucionais, além de colaborar para a melhoria do desenvolvimento institucional. O documento parte do pressuposto de que as ações sociais implementadas e oferecidas pelas instituições de ensino superior à comunidade em seu entorno são de extrema relevância não apenas por cumprirem dispositivos legais, mas por desencadear um processo que reforçará a sua responsabilidade social, contribuindo para a melhoria visando aferição da sua qualidade na formação das pessoas. (Nunes et al., 2017, p. 165)

O articulista faz referência a conexão que se deve fazer entre a autonomia universitária e aos princípios da responsabilidade social, afirmando que:

Ao se discutir a responsabilidade social universitária parte-se do pressuposto de que as universidades têm autonomia didático-científica, administrativa, financeira e patrimonial conquistada historicamente. Contudo, por ela estar vinculada aos órgãos governamentais, essa autonomia, de certa forma, torna-se parcial face às regulamentações nem sempre adequadas ao cumprimento de sua missão. Desta forma, seria contraditório, falar de responsabilidade social da universidade sem autonomia. Esta contradição se apresenta em meio às três crises anunciadas por Santos (2011), nos últimos vinte anos: de hegemonia, de legitimidade e institucional. (Nunes et al., 2017, pp. 168–169)

Nunes et al (2017), tecendo considerações sobre os objetivos da Responsabilidade Social assim mencionou:

A responsabilidade social de uma instituição educativa, segundo Dias Sobrinho (2008, p. 195), diz respeito “ao cumprimento, com qualidade e sentido social e público, de suas finalidades e seus objetivos essenciais: a formação [...], valores, [...] a solidariedade, a liberdade, a justiça, os direitos públicos, o respeito à diversidade[...]”. (Nunes et al., 2017, p. 170)

Fazendo referência ao indicador de qualidade contido no instrumento de avaliação institucional externa, revisado e atualizado em agosto de 2014 pelo MEC, o autor citou o Eixo 2 que refere-se ao Desenvolvimento Institucional e nele é contemplado a dimensão 3 que refere-se exatamente a Responsabilidade Social, afirmando que:

A dimensão da Responsabilidade Social, discutida neste artigo, está contemplada no eixo de Desenvolvimento Institucional. Esta dimensão é considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à

inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e igualdade étnico-racial. (Nunes et al., 2017, p. 170)

Verhine (2015), em seu artigo intitulado Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES, cita que:

No presente artigo é focalizada a relação entre a avaliação e a regulação da Educação Superior no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. São analisadas as tendências e tensões associadas a tal relação evidenciadas durante os primeiros dez anos do referido Sistema Nacional. No texto argumenta-se que, embora frequentemente confundidos um com outro, avaliação e regulação representam processos distintos que podem ser, ao mesmo tempo, complementares e também antagônicos, pois se por um lado uma articulação entre os dois processos faz-se necessária, por outro tal articulação pode gerar distorções não desejáveis. (Verhine, 2015, p. 603)

Verhine (2015), ainda fazendo menção a experiência já vivida e ampliada pelo Sinaes, assim referenciou:

Baseado em um relatório bem fundamentado, produzido por uma comissão composta de especialistas renomados na área, o Sinaes aproveitou aspectos de uma experiência nacional já construída, mas, ao mesmo tempo, foi muito além das iniciativas que o antecederam, tais como o Paiub e o Enc (*Provão*), pois prometeu articular avaliação educativa, de natureza formativa, com os processos de regulação (supervisão e fiscalização) exercidos pelo Estado, de forma a respeitar uma série de princípios largamente aceitos, tais como o

respeito à identidade e à diversidade institucional, dentre muitos. (Verhine, 2015, p. 604)

Fazendo ainda referência ao processo, o autor chega a concluir que uma análise profunda deve ser feita ao quando da articulação dos dois processos, pois pode desencadear em distorções não desejáveis.

Verhine (2015) ao tecer considerações a respeito de Avaliação e Regulação, ancorado em teorias de outros renomados autores. Sobre a regulação assim escreveu Verhine:

[...] De acordo com sua análise, existem três mecanismos principais que são utilizados para a regulamentação de atividades e serviços do estado: (1) controle, através de diretrizes do governo; (2) competição, através da valorização de relações do mercado; e (3) influência horizontal de pares, manifestada através de processos de auto regulação. A regulação aqui focalizada trata da primeira alternativa, ou seja, o controle direto do governo exercido para buscar influenciar comportamentos sociais valorizados pelo público. Tal regulação é caracterizada pela aplicação e acompanhamento de regras e normas de natureza obrigatória que são estabelecidas e fiscalizadas por uma agência pública legalmente constituída para tal fim. (Verhine, 2015, p. 605)

O autor menciona ainda que para a tomada de decisões, deve-se buscar o ponto de interseção entre o que fornece as informações necessárias, que é a Avaliação, e o que se busca assegurar a oferta de bens e serviços de qualidade aos membros da sociedade, referindo-se à regulamentação governamental.

Outro aspecto de fundamental importância foi abordado no artigo em análise de Verhine (2015), quando citou aspectos relativos à Avaliação, Regulação e a implementação do Sinaes, destacando a grande quantidade de cursos a serem avaliados, requerendo ajustes à

concepção inicial do Sinaes, quando implementou o CPC, criado pela Portaria Normativa MEC n. 04 de 05/08/2008, ressaltando que por meio deste novo instrumento, dentre os 30 mil cursos a serem avaliados, no máximo poderiam ser feitas 6.000 visitas por ano, o que equivale a 100 por semana, passando a ser visitados *in loco* somente aqueles cursos mais problemáticos, afirmando que:

A opção escolhida foi a de limitar as visitas para os cursos mais problemáticos. Para identificar tais cursos, o CPC foi criado, constituindo-se em um índice de qualidade de cursos construído a partir de dados existentes. Seus componentes captam as dimensões de avaliação estabelecidas pela Lei do Sinaes, ou seja, organização didático-pedagógica, perfil do corpo docente e instalações físicas, e as variáveis que o compõem são identificadas matematicamente, utilizando dados do censo da educação superior, do Enade e do questionário que acompanha o Enade. Sua aplicação resulta na atribuição de conceito (de 1 a 5) para todos os cursos no sistema (exceto para aqueles novos ou sem informação suficiente para o cálculo, que recebem um registro “Sem Conceito”, S/C). Os cursos que recebem um conceito insatisfatório (1 ou 2) são visitados obrigatoriamente e seu conceito final é atribuído pela comissão que o avaliou *in loco*. Os outros cursos (os com conceitos de 3, 4 ou 5) podem solicitar uma visita avaliativa, mas, se não o fizerem dentro de 30 dias, o conceito preliminar é mantido como conceito final. Como consequência, aproximadamente 25% dos cursos têm que ser visitados, o que torna alcançável o número total de visitas que precisam ser realizadas por ano. (Verhine, 2015, pp. 610–611)

Ainda tratando dos ajustes realizados no Sinaes, Verhine (2015) faz referência ao IGC, mencionando o seguinte:

Outro ajuste, igualmente importante, foi a introdução do Índice Geral de Cursos (IGC), criado pelo MEC, conforme Portaria nº 12, de 05 de setembro de 2008. O IGC busca consolidar informações relativas aos cursos superiores constantes dos cadastros, censo e avaliações oficiais disponíveis no INEP e na CAPES para servir de referência ao processo avaliativo da avaliação institucional externa. O IGC é calculado com base nas médias ponderadas dos CPCs e das notas dos programas de pós-graduação, sendo a ponderação determinada pelo número de matrículas em cada um dos cursos de graduação e de pós-graduação *stricto sensu*. (Verhine, 2015, p. 611)

Ao tratar dos problemas quanto ao uso do CPC e do IGC para fins de regulação, Verhine (2015) assim registra:

O uso do CPC e do IGC para fins de regulação é problemático por, no mínimo, duas razões. O primeiro problema é que o CPC e o IGC são indicadores frágeis, fortemente limitados pela ausência de dados que, por um lado, melhor representem as diversas dimensões de uma instituição ou um curso e, por outro, assegurem níveis desejáveis de validade e confiabilidade. É por isso que o CPC, que é o componente principal do IGC, tem sido modificado diversas vezes, pois há uma necessidade constante de buscar informações mais precisas e variadas e sofisticar ainda mais as análises estatísticas que são utilizadas nos cálculos. (Verhine, 2015, p. 613)

Considerando a criação do Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação de Educação Superior (Insaes), Verhine (2015), ao tratar da internacionalização do aspecto da avaliação e regulação menciona que:

Vale acrescentar que de acordo com entendimentos no âmbito internacional, a regulação pode ser entendida como uma política de “governo”, pois seu grau

de exigência pode (e deve) ser ajustado em função de políticas (às vezes conflitantes) de expansão e de garantia de padrões de qualidade mínima. A avaliação, por outro lado, deve ser entendida como uma política de “estado”, pois procedimentos e critérios têm que ser fundamentados numa concepção de qualidade e baseados em noções de ordem técnica, protegidos de interferências de natureza política e/ ou imediatista. Assim, na opinião do autor do presente texto, é imprescindível que, no interior do Insaes, os processos de avaliação estejam desenvolvidos de forma autônoma, independente dos de supervisão e de regulação. Para garantir a independência e a autonomia acima sugerida, uma série de medidas concretas deveriam ser implementadas. (Verhine, 2015, p. 614)

No artigo publicado por Seiffert et al (2016), versando sobre o Acesso e Expansão de cursos de graduação de alta qualidade no Brasil: outros indicadores de qualidade para a educação superior, é feita menção sobre a análise de quatro cursos com maior expansão e de alta qualidade, repetidas as performances nos três ciclos avaliativos do Enade (2004-2012), sendo informado que estes cursos possuíram resultados superiores aos demais. O autor assim reportou:

Discute aspectos que favorecem a compreensão da avaliação da qualidade da educação superior e do debate sobre o Estado avaliador e o Estado regulador. Focaliza as bases epistemológicas e a disputa pela concepção de qualidade no Sinaes capazes de provocar alterações no caráter formativo-emancipatório atribuído à avaliação. (Seiffert et al., 2016, p. 19)

No artigo, o objetivo foi, ao contrário das outras pesquisas, avaliar o que vem sendo feito pelas IES que tiveram cursos bem avaliados, com conceitos 4 e 5 no Exame Nacional de Estudantes (Enade), um dos componentes do sistema e que contribui para uma boa avaliação

geral das Instituições, na tentativa de compreender os elementos que mais se destacaram na concepção da qualidade deles. Foram selecionados os cursos de Administração, Enfermagem, Engenharia Civil e Pedagogia, principalmente porque eles tiveram maior expansão após a implantação do Sinaes, passando pelos ciclos avaliativos já mencionados. Na investigação foi sugerida reflexão das seguintes perguntas:

- (i) qual fotografia podemos fazer do processo de expansão da educação superior e de sua relação com os resultados do Sinaes/Enade?
- (ii) os resultados das avaliações fomentaram a expansão de cursos de qualidade?
- (iii) a qualidade tem orientado a expansão desse nível educacional, considerando-se os cursos avaliados, no recorte temporal eleito para o estudo apresentado? (Seiffert et al., 2016, p. 21)

Seiffert menciona ainda, com relação a investigação realizada o seguinte:

Essas perguntas foram formuladas levando-se em conta que a proposta do Sinaes foi estruturada sobre um modelo de avaliação formativa e emancipatória, cuja execução envolve processos avaliativos e regulatórios, que podem ocorrer de maneira dissociada ou concomitante, sem prejuízo do caráter sistêmico dos resultados. (Seiffert et al., 2016, p. 21)

Seiffert ao tratar do Estado Avaliador, Estado Regulador: Dinâmicas e Tensões, explicita que:

A prática atual demonstra que a análise realizada pelo Estado avaliador, executada pelo Inep e com o suporte da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), não se efetiva como processo autônomo, formativo e emancipatório, visando à melhoria da IES. Caracteriza-se mais

como avaliação somativa, com o objetivo de reunir elementos para a tomada de decisões regulatórias. (Seiffert et al., 2016, p. 22)

Seiffert ainda menciona, tratando das dinâmicas e tensões do estado avaliador e regulador o seguinte:

A nosso ver, o que se chama de conceito oficial de qualidade no âmbito do Sinaes, com o protagonismo do Enade, do CPC e do IGC, nada mais é do que a realidade operando sobre os referenciais legais, o que significa dizer que a qualidade oficial resulta da avaliação efetivamente praticada, a despeito do que foi previsto na lei. É a infraestrutura exercendo sua força sobre a superestrutura; a práxis determinando a teoria e a norma e, assim, criando nova práxis. (Seiffert et al., 2016, p. 24)

Ao reportar a Dinâmica Epistemológica e a disputa pela concepção de qualidade no Sinaes, Seiffert assim mencionou:

O Sinaes representa um contraponto à política educacional que vinha sendo adotada, em particular o extinto Exame Nacional de Cursos, conhecido como “Provão”, que vigorou entre 1996 e 2003. Com sua criação, suas bases epistemológicas e processos avaliativos favoreceram uma proposta de mudança qualitativa e emancipatória relevante para a IES. (Seiffert et al., 2016, p. 25)

Fazendo referência à expansão dos quatro cursos de graduação já referenciados anteriormente, Seiffert assim reportou os dados coletados:

Tabela 1

Expansão dos cursos de graduação em Administração, Engenharia, Enfermagem e Pedagogia

Cursos de graduação	Dados gerais			Rede privada			Rede pública		
	Intervalo		Δ%	Intervalo		Δ%	Intervalo		Δ%
	2004	2013		2004	2013		2004	2013	
Administração	1.456	2.031	28,3%	1.296	1.734	25,3%	160	297	46,1%
Engenharia Civil	132	528	75,0%	77	401	80,8%	55	127	56,7%
Enfermagem	381	849	55,1%	308	680	54,7%	73	169	56,8%
Pedagogia	1.437	1.637	12,2%	780	1.026	24,0%	657	611	-7,5%

Fonte: Censo da Educação Superior do Inep, 2004 a 2013. (Seiffert et al., 2016, p. 31)

Seiffert et al, fazendo referência aos cursos pesquisados assim mencionou:

No caso dos cursos pesquisados, constata-se que, embora a maior parcela das matrículas tenha se materializado pela iniciativa privada, é ainda no setor público, sobretudo nas universidades, que são ofertados cursos de alta qualidade, definida a partir do conceito Enade. Cabe aqui reiterar ressalvas sobre o que se denomina “conceito oficial de qualidade”, bem como a respeito dos níveis dessa qualidade na escala do Sinaes (1 a 5). (Seiffert et al., 2016, p. 33)

Finaliza Seiffert afirmando que:

O cotejamento dos dados levantados na pesquisa permitiu concluir-se que, para além dos termos adjetivados e adotados pelo Inep nos descritores dos conceitos 4 e 5 do Enade, um curso de alta qualidade é ofertado, na maioria dos casos analisados, em ambiente acadêmico que apresenta maior sintonia com os indicadores do Sinaes. Esse quadro é configurado também a partir de números concernentes a três fontes – Avalies, ACG e Capes. (Seiffert et al., 2016, p. 41)

[...]

É razoável compreender que cursos com notas 4 e 5 são de fato uma fiel métrica da qualidade educacional em si. Todavia, há duas questões anteriores: sobre qual qualidade se está tratando e a quais arenas ela satisfaz? Também pode ser uma eficaz métrica da classificação de indivíduos e dos estratos sociais com poder de comando, detentores de capital cultural e econômico (BOURDIEU, 1990). De toda sorte, cursos nesse nível de qualidade constituem um valor apreciável nos meios governamental, social e acadêmico. (Seiffert et al., 2016, p. 43)

Dias Sobrinho (2010), ao tratar em seu artigo da Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes, apresenta considerações sobre os exames gerais ou de larga escala, com intuito também de apontar suas interferências no ensino, tecendo as seguintes considerações iniciais:

O texto estabelece um eixo entre as principais políticas de avaliação e as transformações da educação superior brasileira, concebidas e praticadas a partir de 1995, destacando alguns dos efeitos sobre o ensino de graduação.

[...]

Após um breve panorama da educação superior brasileira nesse período, serão analisados os principais instrumentos de avaliação praticados no Brasil, com ênfase no Provão e no ENADE, e alguns de seus efeitos no ensino superior.

(Dias Sobrinho, 2010, p. 195)

O autor, fazendo referência a avaliação em si, apresenta a seguinte definição:

A avaliação é a ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais. Produz mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de

poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social. Enfim, tem a ver com as transformações desejadas não somente para a educação superior propriamente dita, mas para a sociedade, em geral, do presente e do futuro. (Dias Sobrinho, 2010, p. 195)

Dias Sobrinho, ao tratar das demandas contraditórias, fragmentação do sistema e diversidade institucional assim se manifestou:

A pluralidade e a diferenciação das demandas e expectativas têm como consequência a emergência de uma enorme diversificação de instituições de educação superior (IES) e de acirramento de competição e de conflitos no sistema. Diferenças e contradições se produzem nos modelos organizacionais e díspares formatos institucionais, nas concepções de formação, nas vinculações ideológicas dos atores, nas relações com a ciência e a tecnologia, na gama diversificada de valores e interesses acordes ou conflituosos, nos projetos distintos de sociedade. Um cenário de dispersão se foi constituindo e se alargando, concorrendo instituições públicas e privadas, de diferentes tamanhos e modalidades de financiamento, mantidas pela União, pelos estados, por municípios, por grupos religiosos ou empresários privados, de elites ou de massas, vinculadas aos projetos nacionais, regionais ou transnacionais, oferecendo serviços educativos presenciais ou a distância, de larga ou curta duração, em muitas ou em poucas áreas de conhecimento, valorizando a pesquisa ou, mais comumente, a capacitação para os empregos, sem fim de lucro ou com o objetivo do lucro sem fim. (Dias Sobrinho, 2010, p. 197)

Dias Sobrinho faz reflexões a respeito da mercantilização da educação no Brasil e as

necessidades dos estudantes, afirmando que:

O segmento mercantil da educação superior passou a tratar o estudante como cliente e a intensificar no sistema as lógicas de mercado: competitividade, custo-benefício, lucro, venda de serviços, oferta transnacional e virtual etc. Por sua vez, o estudante dessas instituições, agora transformado em consumidor, passou a ter ampla gama de opções de ofertas de serviços educativos e a poder escolher o curso que se coaduna com seus interesses e recursos, objetivando obter o título ou o diploma que lhe dê melhores condições para competir na faixa do mercado que corresponde às suas expectativas e possibilidades. (Dias Sobrinho, 2010, p. 200)

O autor complementa sua análise, conectando a avaliação com a necessidade do mercado, conforme citação a seguir:

A avaliação se tornou um instrumento importante para informar o mercado de trabalho a respeito da qualidade e do tipo de capacitação profissional que os cursos estavam oferecendo, bem como para indicar as IES que estariam mais ajustadas às exigências da economia. (Dias Sobrinho, 2010, p. 202)

O autor ao fazer considerações sobre o Provão e os resultados que se esperavam dele, assim mencionou:

Como exame de larga escala, diferentemente do que se divulgava, o Provão não fazia avaliação da aprendizagem, mas media desempenhos. Os resultados dos desempenhos dos estudantes sofriam grandes alterações de um curso a outro e de um ano a outro, variando de acordo com a intensidade de aceitação ou recusa dos estudantes, a quantidade de boicotes, os graus de dificuldade de cada prova etc. (Dias Sobrinho, 2010, p. 205).

Dias Sobrinho fez as seguintes constatações a respeito do Provão:

A implementação desse modelo de avaliação nacional centrada nos resultados dos estudantes numa prova interliga três diretrizes: um amplo quadro legal burocrático institui o enquadramento normativo e punitivo; a hierarquização dos cursos com base nos desempenhos estudantis produz efeitos econômicos, pois estabelece critérios de distribuição de recursos e prestígios, orienta o mercado e instiga a lógica da competição no interior do sistema; no plano ideológico, a necessidade de alcançar uma boa posição relativa reforça o conceito de educação como mercadoria e induz práticas pedagógicas cujos alvos passam a ser o bom desempenho dos estudantes nos testes. (Dias Sobrinho, 2010, p. 206)

Fazendo considerações a respeito do Enade, instituído no sistema Sinaes, substituindo o Provão, pois aquele passou por severas críticas e com o novo governo brasileiro nova metodologia de avaliação foi implantada e desta forma, Dias Sobrinho menciona que:

Em sua formulação inicial, o SINAES se baseia numa concepção de avaliação e de educação global e integradora. Mais que um simples instrumento isolado, busca construir um sistema nacional de avaliação da Educação Superior. Um sistema se realiza como uma ideia básica e integradora que se materializa em determinadas práticas articuladas entre si, com a finalidade de produzir efeitos e alcançar objetivos coerentes e consistentes. Para ser realmente um sistema de avaliação, o SINAES propôs a integração entre diversos instrumentos e momentos de aplicação, tendo como base e eixo estruturante uma concepção global de avaliação e de Educação Superior. (Dias Sobrinho, 2010, p. 208)

O autor, fazendo referência a questão da regulação e avaliação no sistema Sinaes, cita que:

A aliança orgânica entre a regulação – prerrogativa do Estado, praticada no Brasil nas modalidades de credenciamento e credenciamento periódico das IES e autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos – e a avaliação, integrada por múltiplos instrumentos, organizada pelo INEP e contando com a participação da comunidade acadêmico-científica, das autoridades das IES e de membros da comunidade civil, constitui o eixo estruturante da construção de um Sistema Nacional de Educação Superior. (Dias Sobrinho, 2010, p. 209)

Fazendo reflexões a respeito das transformações a que o Sinaes vem se transformando, Dias Sobrinho cita que:

Dificuldades operacionais e escassa compreensão de alguns aspectos do paradigma do SINAES estão levando a avaliação institucional a se burocratizar, tornando pouco relevante o papel das CPAs (Comissões Próprias de Avaliação) e praticamente abafando as reflexões dos professores, estudantes e funcionários. O estudante voltou a ser a principal fonte de informação para a formulação dos índices de qualidade e das políticas que daí derivam. A avaliação da Educação Superior brasileira tende a ser crescentemente um instrumento de classificação de cursos e instituições. A qualidade de um curso e, por extensão, de uma instituição está dependendo, em grande parte, do desempenho do estudante em uma prova e de sua opinião a respeito de alguns poucos itens, não consideradas as especificidades de cada área, diferenças relativas ao capital intelectual prévio e compromissos e interesses individuais. (Dias Sobrinho, 2010, p. 216)

E continua o autor inclusive deixando a reflexão de que o grande desafio é encontrar o ponto de equilíbrio entre a avaliação formativa e a regulação controladora:

A admissão dos problemas e limites, bem como da diversidade de concepções e expectativas, leva à compreensão de que a avaliação, por mais técnica e objetiva que se pretenda ser, carrega uma gama de dificuldades insolúveis, incompletudes e interpretações diferentes. Mas o propósito de obter rigor técnico e facilidades operacionais não deve justificar as soluções simplistas, que reduz todo o sistema de avaliação a uma ferramenta de medição do rendimento acadêmico para efeito de regulação, pela qual os órgãos governamentais disciplinam, controlam e modelam unidirecionalmente a Educação Superior e, segundo sua ótica, sinalizam as boas práticas ao mercado. (Dias Sobrinho, 2010, p. 223)

Santos et al, em seu artigo tratando da Avaliação Institucional – Porque os atores silenciam, apresenta reflexões inerentes ao processo desta avaliação nas instituições de ensino superior no Brasil, utilizando-se como base a teoria psicanalítica, mencionando a resistência de muitos daqueles que dela participam e trata da implantação de uma cultura avaliativa. Ao fazer referência à questão da avaliação, assim mencionou:

A educação é uma das mais intensas aspirações do povo brasileiro. Nota-se em todos os grupos sociais um largo interesse e uma crescente expectativa pela melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis. O aumento das demandas educacionais do ensino superior indicou a necessidade de sua ampliação, tendo em vista maior possibilidade de acesso, particularmente para a classe média. Desta forma ficou claro às Instituições de Ensino Superior, a necessidade de tornar mais eficientes os processos das atividades universitárias, assim como empreender maior eficácia e rendimento em suas ações. A avaliação é reconhecida como instrumento eficiente na correção de

deficiências, agindo, enquanto processo, para desenvolver a excelência da qualidade do ensino. (Santos et al., 2012, p. 552)

Ainda tratando do pensamento atual no que tange ao processo de avaliação, Santos et al, ressalta que:

Atualmente não se faz gestão universitária sem processo de avaliação, seja por imposição governamental, exigência da globalização ou porque os gestores a concebem como instrumento importante de gestão. As recentes mudanças do mundo globalizado nos direcionam para um melhor entendimento das tramas destes processos internos e dos laços sociais que perpassam pela comunidade acadêmica. Estamos em busca de novas formas de relações institucionais que são fortemente abaladas pelas mudanças que, por mais bem planejadas que sejam, esbarram em processos ligados às subjetividades dos atores envolvidos. Percebe-se uma insatisfação reinante no meio acadêmico, muitas vezes silenciosa, e uma retração na participação destes nos processos internos de avaliação. Diante desses fatos como envolver os grupos representativos da comunidade no processo de avaliação? (Santos et al., 2012, p. 552)

Ao fazer menção sobre a necessidade de uma avaliação mais qualitativa, o autor cita que:

Todas as ações na universidade são realizadas em favor do conhecimento e da racionalidade científica, e o resultado mais significativo disso é a exclusão, nesta cena, do sujeito como sujeito do desejo. Essa atitude adotada pela universidade, na visão do psicanalista Jacques Lacan, é característica de sua adoção do discurso da ciência, a serviço do capitalismo, com consequências, não só para o ensino, como também para o processo de avaliação. O desafio

da avaliação é o de exercer um papel estratégico de modo a incluirmos os atores como sujeitos no processo, que é o mesmo que dizer – possibilitar o giro pelos discursos. (Santos et al., 2012, p. 555)

Tratando do tema “o (des)entendimento de qualidade na educação superior brasileira – das quimeras do provão e do Enade à realidade do capital cultural dos estudantes”, Bertolin e Marcon (2015) apresentam indagações para várias questões inerentes ao desempenho e a qualidade do ensino, a partir da divulgação de resultados dos processos avaliativos que acabam por classificar as instituições num ranking, conforme segue:

[...] um bom desempenho nos *rankings* se tornou sinônimo de qualidade para a sociedade e, por conseguinte, a competição entre as instituições de educação superior se acirrou ainda mais. Mas qual a real adequação dos métodos avaliativos baseados em exames para emitir juízo de valor sobre a qualidade de instituições e cursos? O desempenho dos estudantes em exames subsidia a formação de juízo confiável acerca da qualidade da formação desenvolvida por cursos de graduação? Este artigo, buscando respostas para tais questões, aborda, inicialmente, o conceito de “capital cultural” de Bourdieu e revisa pesquisas quantitativas sobre eficácia escolar e os fatores determinantes do desempenho dos alunos [...] (Bertolin & Marcon, 2015, p. 105)

O autor fazendo referência a progressão pela qual os sistemas de avaliação institucional tomaram destaque, não só no Brasil, como em outros países, cita que:

[...] Nas últimas duas décadas, a avaliação de instituições e cursos da educação superior ganhou uma dimensão inédita em nível mundial visto que organismos multilaterais e governos nacionais incentivaram a criação de sistemas de avaliação e agências de acreditação e de garantia de qualidade sob a justificativa de maximizar os benefícios sociais dos sistemas

educacionais. (Bertolin & Marcon, 2015, p. 106)

Fazendo referência aos processos de avaliação institucional, que traz como principal instrumento a avaliação dos estudantes, desde a época do Provão até a implantação e uso do Sinaes, que realiza o Enade e também promove as demais avaliações, inclusive in loco, Bertolin e Marcos assim reportou:

[...] Desde o princípio, os resultados dos exames aplicados aos alunos tiveram maior divulgação e impacto junto à sociedade, visto que eram apresentados como classificações da qualidade dos cursos de graduação das diversas instituições públicas e privadas do país. Mesmo com algumas mudanças importantes e positivas como a autoavaliação e a ampliação da avaliação externa das instituições, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), a partir de 2004, manteve essas duas diferentes formas de avaliação externa de cursos por meio do Enade³ e das comissões de avaliadores. Além disso, no âmbito do Sinaes foram criados novos índices a partir dos resultados do Enade, tais como o Conceito Enade⁴, o Cpc⁵ para os cursos e o “inédito” Igc⁶, que permitiu a geração de rankings também para as instituições. Todos esses índices possuem como principal componente de ponderação a nota obtida pelos estudantes na prova do Enade⁷. (Bertolin & Marcon, 2015, pp. 106–107)

Na tentativa de descobrir respostas para questões relativas a vinculação da qualidade das instituições e cursos por meio de métodos avaliativos consubstanciados em exames, os autores realizaram suas pesquisas revisando o conceito de capital cultural, afirmando o seguinte:

[...] Para contribuir na busca de respostas para essas importantes questões, o presente artigo, inicialmente, revisa o conceito de capital cultural, de

Bourdieu, e sua importância para o sucesso ou fracasso dos alunos e, na sequência, aborda as pesquisas acerca da eficácia escolar e dos fatores determinantes, tais como o efeito escola e o background (contexto familiar, social, econômico e cultural) no desempenho dos estudantes. Logo após, analisa estudos e dados sobre a importância do contexto socioeconômico dos estudantes em seus desempenhos na educação superior. Por fim, conclui destacando evidências da maior relevância do contexto do aluno em relação ao fator curso nos resultados desses instrumentos. (Bertolin & Marcon, 2015, p. 108)

Na pesquisa, os autores, ao tratar do conceito de Bourdieu, menciona que:

Nas décadas de 1960 e 1970, o importante sociólogo francês Pierre Félix Bourdieu, por exemplo, ao propor um novo modo de interpretação da escola e da educação, definiu o conceito de capital cultural com base em evidências da forte relação entre desempenho escolar e a origem social dos estudantes.

[...]

Competindo dentro do sistema de ensino, os indivíduos estariam em condições iguais para alcançar destaque com base em seus dons e esforços individuais e, por uma questão de justiça, ocupariam as posições de destaque na sociedade. A escola seria, nessa visão, uma instituição neutra, que, disseminando conhecimento racional e objetivo, selecionaria os alunos com base em critérios racionais. (Bertolin & Marcon, 2015, pp. 108–109)

Tratando do efeito escola e o *background* (contexto familiar) no desempenho dos alunos, Bertolin e Marcon, mencionam que:

Quando as diferenças socioeconômicas dos estudantes eram controladas por meio de métodos estatísticos, as variações entre as escolas eram responsáveis

apenas por pequenas frações das diferenças nos desempenhos dos alunos. A variável que impactava de forma mais significativa o desempenho dos alunos era o contexto familiar, social, econômico e cultural deste. Cabe destacar que com isso não se concluiu que a escola não é importante, visto que frequentar a escola faz muita diferença para uma criança, adolescente ou jovem. O que o estudo realmente demonstrou é que as escolas, no contexto pesquisado, não eram muito diferentes entre si e que as diferenças socioeconômicas entre os alunos, o chamado background, eram as principais determinantes pelas diferenças em seus desempenhos. (Bertolin & Marcon, 2015, p. 112)

Já fazendo referência ao contexto dos alunos e o desempenho na educação superior e correlacionando-se com o background, Bertolin e Marcon, citam que:

A simples análise das médias obtidas por diferentes grupos socioeconômicos de graduandos do ENADE reforçam a importância do contexto familiar, social, econômico e cultural, conforme demonstrado nos recentes trabalhos acadêmicos. O estudo e a análise dos microdados disponibilizados pelo INEP [...] indicam que os resultados nos exames estão fortemente relacionados ao background. Graduandos concluintes pertencentes a classes ou grupos sociais desfavorecidos apresentam, em geral, independentemente da categoria administrativa das instituições, um desempenho inferior ao dos alunos oriundos de um contexto mais privilegiado. Praticamente como uma regra, a média geral dos concluintes aumenta conforme a renda mensal da família também aumenta [...]. Da mesma forma, graduandos concluintes que cursaram o ensino médio em escolas privadas obtiveram, em média, um desempenho superior aos dos alunos que cursaram o ensino médio em escolas públicas. (Bertolin & Marcon, 2015, p. 116)

Para demonstrar em números o que foi citado, Bertolini e Marcon (2015) elaboraram as Tabelas 2 e 3 que retrata esta constatação, conforme segue:

Tabela 2

Médias dos concluintes no Enade 2007 por renda mensal familiar

Indicador social	Quantidade de alunos	Média da formação geral	Média do componente específico	Média da prova
Até 3 SM	21303	46,19	41,17	45,34
3 a 10 SM	32109	49,85	44,79	48,46
10 a 20 SM	13154	53,07	47,20	51,33
20 a 30 SM	3624	54,49	47,65	52,55
Mais de 30 SM	2424	55,87	49,53	53,96

Obs.: SM – Salário mínimo

Fonte: (Bertolin & Marcon, 2015, p. 117)

Tabela 3

Melhora percentual da média no conteúdo específico dos concluintes em relação aos ingressantes por subgrupos de escolaridade da mãe no Enade 2007

	Instituições privadas			IFES		
	Ingres.	Conclu.	Melhora %	Ingres.	Conclu.	Melhora %
Nenhuma	29,08	34,01	17	33,07	40,12	21
Até 4°	29,97	37,54	25	35,29	45,53	29
Até 8°	29,01	39,35	36	36,56	46,57	27
Médio	28,80	41,72	45	35,24	48,72	38
Superior	29,17	45,40	56	35,75	53,14	49

Fonte: (Bertolin & Marcon, 2015, p. 118)

Ao concluir seu artigo, Bertolini e Marcon, assim se manifestaram:

O conceito de qualidade em educação superior depende, fundamentalmente, da concepção de educação e da visão de mundo de quem o emite. Com um histórico de ampla variedade de significados ligada a ela, qualidade é um termo alusivo de difícil definição. Especificamente em relação à qualidade de instituições e cursos da educação superior, também existem diferentes entendimentos. Não obstante, com a emergência de procedimentos

avaliativos como o provão e o Enade, o desempenho dos estudantes em exames se tornou o principal critério para o governo e a sociedade reconhecerem cursos e instituições de educação superior como possuidoras (ou não) de qualidade no Brasil. (Bertolin & Marcon, 2015, p. 118)

Francisco (2011), em sua dissertação versando sobre a avaliação institucional da educação superior no Brasil contemporâneo: uma análise da legalidade dos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação em direito, inicia mencionando que:

Com a expansão do sistema de educação superior no Brasil, o Estado assume a postura de avaliador, com vistas a garantir a qualidade dos serviços educacionais, desenvolvendo-se, especialmente nas décadas de 1990 e 2000, a avaliação institucional, que abrange a avaliação das instituições em sentido estrito, os cursos ofertados e os estudantes.

[...]

Analisados os atos normativos utilizados pelo Ministério da Educação e pela autarquia responsável pela avaliação (INEP), constatou-se a violação do princípio da legalidade, uma vez que são estabelecidas obrigações aos avaliados mediante atos normativos (portarias, resoluções, normas técnicas etc.), ou seja, os atos que deveriam apenas tornar operável, exequível, os comandos legais, acabam por invadir a esfera do legislativo, inovando originariamente no universo jurídico, afrontando a ordem jurídica. (Francisco, 2011, p. 5)

Embora o processo de Avaliação, dentre o tripé Regulação, Supervisão e Avaliação, fosse o mais resistido, sempre houve a justificativa levando para o foco da autonomia universitária, notadamente pelas universidades públicas, Francisco assim manifestou:

A resistência inicialmente manifesta à postura do Estado Avaliador, com o

passar do tempo, perdeu força, ante a convicção social, política e, parcialmente, acadêmica sobre a necessidade do Estado garantir a qualidade da educação, tida como dever seu, embora explorada mediante autorização, como atividade econômica pela iniciativa privada.

A passagem da rejeição à aceitação do processo de avaliação conduziu a uma longa construção e discussão sobre os critérios, métodos, funções e utilização dos resultados, o que se estendeu desde o início da década de 1980 até 1995, quando implementado o primeiro modelo de avaliação oficial e obrigatória, regulada por um conjunto normativo próprio. (Francisco, 2011, p. 13)

O autor, ao se referir ao estado avaliador, dentro da perspectiva de acompanhamento do governo neste processo, afirma que:

Introdutoriamente é necessário informar que não se emprega a expressão “Estado avaliador” com significado político ou ideológico algum, senão para destacar a postura adotada pela imensa maioria dos países desenvolvidos ou em desenvolvimento, em que o Estado passa a avaliar suas distintas políticas e programas, assim como organismos e instituições estrategicamente relevantes ao governo. (Francisco, 2011, p. 48)

Menciona ainda que cabe ao Estado acompanhar e controlar, principalmente quando existem recursos públicos envolvidos, revelando-se justificável essa interferência no processo avaliativo, fazendo referência a períodos pretéritos, mas destacando o período que foi considerado o marco para essa visão, conforme segue:

Entretanto, a utilização da avaliação como processo complexo, fundamentada teoricamente, orientada à finalidades preconcebidas, enfim, como instrumento mais efetivo de governança pública focada no desenvolvimento e aperfeiçoamento de políticas público-sociais, é fenômeno mais recente,

concomitante a maturidade e profissionalização da avaliação, sendo uníssona a literatura em estabelecer a década de 1960 como referencial, quando ocorreu a ampliação das discussões, produções e intensificação dos processos de avaliação, sofrendo uma conseqüente ampliação de seu campo. Isso leva ao surgimento de um campo especializado do saber, levando a profissionalização (suficiência: teórica, de campo e de profissionais formados) na década seguinte. (Francisco, 2011, p. 49)

Francisco (2011) tratando especificamente da avaliação institucional das IES, faz as seguintes observações:

Antes de avançar, cabe esclarecer a opção terminológica feita. Primeiro, é necessário distingui-la da avaliação da aprendizagem ou educacional em sentido estrito, está vinculada a aprendizagem do educando, conhecimentos, habilidades, atitudes, enfim, avanços propiciados ao sujeito por meio de um processo educativo. Já a avaliação institucional dirige-se às instituições de ensino como um todo, no seu processo de busca pela qualidade (não de resultados para si, mas para a sociedade).

Num segundo momento, embora não se queira fazer uma discussão teórica sobre o assunto, utiliza-se o termo “institucional” e não da “educação superior”, como forma de estabelecer o campo e objeto específico de inserção (instituições de ensino superior em seu caráter global: proposta, cursos, docentes, discentes, técnicos, instalações, biblioteca etc.), como pelo frequente emprego do termo pela literatura especializada e também pela dificuldade que se possa ter em justificar uma avaliação da educação⁹⁴. Não se está dizendo que a expressão não possa trazer imprecisões ou sofrer críticas. Apenas julgas e mais adequada.

Um terceiro aspecto de convencimento a essa opção encontra-se no fato de que o primeiro programa difundido no cenário nacional para avaliação da qualidade de ensino superior elegeu a expressão avaliação institucional em detrimento de outras (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras), assim como parece ter sido o caminho seguido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), no art. 9º, inciso VIII, quando refere avaliação das instituições, não da educação superior. (Francisco, 2011, pp. 56–57)

Francisco, fazendo menção sobre a avaliação dos cursos de graduação sob a ótica jurídica, está baseada no texto da constituição, conforme descrito a seguir:

A educação de qualidade encontra-se prevista no Texto Magno de 1988, sendo estabelecido como direito social, devendo ser assegurado pelo Estado a todos, como decorre do artigos 6º, 23,V, 30, VI, 205 a 214, todos da Lex Legum, cujos textos não serão integralmente reproduzidos, entendendo-se desnecessário.

[...]

O artigo 6º da Constituição da República (CR) é base para desenvolvimento de todo ordenamento jurídico-educacional, por caracterizar a educação como direito social, inserindo-o entre os primeiros artigos da Carta Cidadã de 1988, estabelecendo sua direta vinculação com os fundamentos do Estado brasileiro, especialmente a cidadania e a dignidade da pessoa humana, assim como com os próprios objetivos da República Federativa do Brasil (implicitamente). Trata-se de um direito fundamental que impõe condutas comissivas ao Estado, noutras palavras, devem haver prestações positivas no sentido de produzir uma melhora substantiva das condições sociais.

(Francisco, 2011, pp. 109–110)

O autor cita ainda outros dispositivos da constituição federal, os artigos 205, que estabelece como direito de todos e dever do Estado e da família, 206, estabelecendo os princípios constitucionais que orientarão a oferta de ensino e a estrutura jurídico-educacional brasileira, 207 que estabelece a autonomia universitária e a indissociabilidade (no âmbito das universidades) entre o ensino, a pesquisa e a extensão, 208 que trata das ações positivas do Estado em relação a educação, 209 que faculta à iniciativa a prestação de serviços educacionais, sujeita a autorização do Poder Público, ao cumprimento das normas gerais de educação e avaliação, 210 a 213 que estabelecem aspectos gerais sobre conteúdos mínimos, a organização da educação pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, dotações e destinações orçamentárias e no art. 214 menciona que a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes e demais formas de organização para implementação dos cursos e sua forma de realização, estabelecendo ações integradas para erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do País e o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Fazendo conexão da LDB com a constituição, Francisco assim referiu:

A LDB, como não poderia deixar de ser, deu maior especificidade aos comandos constitucionais, orientando-se, dentre outros, pelo princípio da garantia do padrão da qualidade (art. 3o, IX), a ser garantido pelo Estado (art. 4o, IX). Também garantiu a livre iniciativa no campo educacional, nos mesmos termos do já transcrito art. 209 da CR, fazendo singela adição, para obrigar a obediência das diretrizes específicas do sistema de ensino e, desnecessariamente, prever a capacidade de autofinanciamento [...].

(Francisco, 2011, p. 112)

Fazendo referência a matriz legal e constitucional para a qualidade da educação superior, do ponto de vista jurídico-educacional, o autor ressalta que:

Dessa revisão da estrutura jurídico-educacional é possível concluir que os procedimentos de avaliação, voltados ao constante aprimoramento da qualidade da educação superior, encontra matriz constitucional, com delineamentos gerais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE, aprovado pela Lei 10.172/2001), tendo sido criada estrutura administrativa necessária a consecução de tal desiderato, a qual encontra base jurídica de atuação na Lei nº 10.861/2004 e no Decreto no 5.773/2006, que vinculam à avaliação de cursos o MEC, suas secretarias, o INEP, a CONAES e, apenas indiretamente, o CNE, distribuindo entre tais órgãos as competências normativas, deliberativas e executivas relativas a ACG. (Francisco, 2011, pp. 122–123)

Francisco, apresentando sua conclusão na dissertação, após todo o arazoado nela contido, menciona aspectos relacionados com os instrumentos de avaliação e notas técnicas, elaborados pelo INEP, fazendo as seguintes críticas:

Assim, conclui-se pela ilegalidade dos instrumentos de avaliação de curso utilizados pelas comissões de especialistas do INEP nas visitas in loco, seja por conta da ilegalidade formal (carência de competência) na nota técnica que os estabeleceu, seja pela ilegalidade substancial, ao fixar critérios de avaliação que não encontram fundamento em lei, exigindo-se providências (criando obrigações, portanto) das IES públicas e privadas mediante portaria, resolução e parecer, o que implica inegável afronta ao princípio da legalidade, estabelecido no inciso II, do artigo 5º, da CR. (Francisco, 2011, p. 156)

1.8 Aspectos gerais sobre avaliação dos estudantes pelo Enade na visão dos teóricos e pesquisadores

No subitem anterior foram feitas referências ao processo de avaliação institucional. Neste serão feitas menções sobre o processo de avaliação dos estudantes pelo Enade, bem como os reflexos de sua aplicação no Ensino Superior Brasileiro.

Ristoff e Giolo, ao tratar do Enade, assim mencionaram:

É importante notar que a prova do Enade é aplicada todos os anos, mas cada curso só é avaliado de três em três anos. Funciona assim: todas as áreas (área entendida como um conjunto de cursos) foram divididas em três grupos. Em 2004, o exame foi aplicado ao grupo da Saúde e das Ciências Agrárias; em 2005, ao grupo das Engenharias (46 engenharias) e das Licenciaturas; em 2006, ao grupo das Ciências Sociais Aplicadas e aos demais cursos. Em 2007, volta o grupo I; em 2008, o grupo II e assim sucessivamente. Todas as áreas da graduação, exceto os cursos superiores de tecnologia, que começarão a participar do Enade em 2007, participaram do Exame. (Ristoff & Giolo, 2006, p. 208)

Os mesmos articulistas, ao tratar das críticas ao Enade, citam que:

Outra crítica recorrente é em relação a uma mesma prova ser aplicada em todo o País. As Diretrizes Curriculares Nacionais são, como diz o nome, nacionais. O que o exame mede não é a qualidade do curso (esta era a visão do provão), mas o desempenho dos estudantes de cada curso com relação às diretrizes nacionalmente definidas pelo Conselho Nacional de Educação. O Enade, diferentemente do provão, não dá conceito de curso. O conceito do curso vem da avaliação in loco feita por comissões de especialistas nas áreas. Seria injusto dar conceito aos cursos a partir do Enade, até porque, como todos os

exames de larga escala, ele está centrado em norma e não em critérios, e isso significa que, exclusivamente, pelo Enade é impossível dizer se um curso é bom ou ruim. Tudo o que sabemos é se os seus alunos tiveram desempenho melhor ou pior na prova. (Ristoff & Giolo, 2006, p. 211)

Tratando da Governamentabilidade e o Enade, Feldmann e Souza, tratando da política de avaliações no Brasil de 1980/1990, assim registrou:

O ENADE vem sendo utilizado como uma avaliação da pretendida qualidade do ensino superior brasileiro, e em razão de todas as avaliações, instauram-se alguns conflitos, dentro e fora da universidade. Confrontam-se compreensões de avaliação. Discute-se o papel do Estado frente a essas práticas avaliativas e até o deslocamento do Estado-nação para um Estado transnacional. (Feldmann & Souza, 2016, p. 1017)

Feldmann e Souza (2016), em seu artigo faz a seguinte citação para tratar do assunto Governamentabilidade:

O ENADE é integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, Sinaes, que busca, através dos resultados de avaliações, traçar um panorama da qualidade dos cursos e das Instituições de Ensino Superior - IES do país.

É sob a perspectiva do ENADE que se discute o conceito Governamentalidade, visto que o papel do Estado tornou-se difuso, no volume das avaliações nacionais, no Brasil. (Feldmann & Souza, 2016, p. 1018)

Os autores, para reafirmar a questão da Governamentalidade que o processo do Sinaes assim manifestaram:

O deslocamento de um estado executor para um estado regulador manifesta-se nas escolas, em todos os níveis. [...] o controle contínuo por diversos mecanismos, provas, relatórios, cadastros docentes; a formação permanente que põe em dúvida a capacidade das instituições na formação de profissionais da educação; na universidade o abandono da pesquisa, privilegiando o ensino já reconhecido pelas sociedades científicas; a preocupação com a eficiência, reduzindo custos e ampliando resultados, como segue a cartilha das empresas; um novo regime de dominação.

Como parte dessas transformações, o Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior foi instituído no ano de 2004. O sistema, criado pela Lei nº 10.861, avalia as instituições de Ensino Superior (Avalies), os cursos de graduação (Acg) e os estudantes (Enade). Os resultados obtidos nessas avaliações têm como objetivo traçar um panorama da qualidade dos cursos e das Instituições de Ensino Superior - IES do país. (Feldmann & Souza, 2016, p. 1019)

Feldmann e Souza (2016), ao tratar da obrigatoriedade do ENADE para os alunos, ressalta que ele é um componente curricular e somente o Estado tem o poder de fazer a sua gestão e nesta direção, os resultados são apresentados como forma de ranquear as instituições, como se fosse uma medição da qualidade. Afirmam que:

A essas observações, pode-se acrescentar que esses rankings produzem efeitos conflitantes nos gestores, nos professores e alunos. Corre-se o risco de se reduzir o papel formativo na universidade com ênfase apenas no eixo do ensino, ressentindo-se de observações sobre extensão e pesquisa, que os outros instrumentos poderiam oferecer. (Feldmann & Souza, 2016, p. 1020)

Os autores mencionam que existe várias críticas a respeito de sua periodicidade, pois sendo ele aplicado num ciclo de três em três anos, os alunos dos cursos com menor ou maior duração, não participam e este fato deixa um vácuo. Um outro aspecto analisado foi a questão da participação dos alunos neste exame e o resultado apurado destes, seja fraco ou forte desempenho, sendo apenas verificado que para os que tiveram forte desempenho são oferecidas pelo Ministério da Educação, bolsas de estudos ou de pós-graduação. (Feldmann & Souza, 2016, p. 1021)

Feldmann e Souza (2016), ao fazer menção as recompensas para os alunos que participaram do Enade, ressaltam que:

Mas como a avaliação dá relevância ao Enade, corre-se o risco de premiar concluintes de trajetórias acadêmicas medianas, sofríveis, em detrimento daqueles que se envolveram além do ensino, em projetos de pesquisa e extensão, em ações solidárias que requisitariam profissionais da sua área de atuação. O Enade não contempla isso. Tem um caráter de “prova real”. Na lógica de mercado, o Enade se assemelha a uma auditoria. (Feldmann & Souza, 2016, p. 1021)

Os autores, ao fazer menção sobre o entendimento da Governamentalidade, bem como referenciando aos conceitos que o Enade possibilita para os cursos, numa escala que vai de 1 a 5, com publicidade dos resultados que acabam por ranquear os cursos oferecidos pelas várias instituições ensino, entendem que afetam diretamente na gestão. (Feldmann & Souza, 2016, pp. 1021–1022)

Os autores, tratando da questão que envolve os conceitos de “razões de estado” e “estado, para se chegar na Governamentalidade, referindo-se ao Enade como instrumento, no conjunto do Sinaes, assim manifestaram:

Avaliações em larga escala como o ENADE passam por uma logística complexa, desde o seu planejamento, passando por sua execução e, posteriormente, a divulgação dos resultados. Nessa movimentação as razões de Estado são delegadas a comissões, de cujos encaminhamentos, aprovações dependem os resultados finais. Seria esperado que essas comissões dialogassem com os documentos que regulamentam as avaliações; com a produção acadêmica nas distintas áreas do conhecimento e respectivos cursos. Na divulgação, as razões de estado dialogariam com os outros instrumentos do Sinaes, além do Enade. (Feldmann & Souza, 2016, p. 1027)

Feldmann e Souza (2016), concluindo as considerações de seu artigo, reafirmando a necessidade do conceito de Governamentalidade e de uma verdadeira avaliação, citam que:

Este artigo elegeu o conceito de governamentalidade para tentar entender o Enade, como uma das avaliações que faz parte do Sinaes. Pelo conjunto de contribuições de autores referenciados percebe-se que o conceito se assenta numa lógica econômica e produz efeitos de regulação, em oposição a efeitos de formação.

O papel do Estado, como avaliador, nem sempre torna visível que esta regulação não necessariamente está ligada a um sistema político-jurídico e geográfico. Por isso, a governamentalidade se torna difusa, ainda que consequências e implicações atinjam instituições e sujeitos num só sistema. (Feldmann & Souza, 2016, p. 1029)

O aspecto da avaliação do desempenho dos estudantes da educação superior no Brasil, sob o prisma da equidade e obrigatoriedade, tanto no Provão, intitulado como Exame Nacional de Cursos, quanto no Enade, regulado no âmbito do Sinaes, foi objeto de pesquisas por Paiva (2008), e ele inicia sua manifestação fazendo a seguinte afirmativa:

A avaliação da educação superior tem destaque dentre as políticas educacionais com a criação de avaliações periódicas das instituições e cursos superiores, iniciada com a realização anual de exames nacionais. A avaliação do desempenho dos estudantes da educação brasileira é uma modalidade avaliativa implantada desde meados da década de 90. Inicialmente operacionalizada por meio do Exame Nacional de Cursos, que contou com oito aplicações anuais durante o período de 1996 a 2003, foi reformulada com a implantação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, instituído pela Lei nº. 10.861/2004. (Paiva, 2008, p. 31)

Fazendo correlação entre o antigo Provão (ENC) em 1996 que era aplicado a todos os alunos concluintes, tendo recebido diversas críticas do meio acadêmico em virtude do seu caráter obrigatório a todos esses concluintes e o Enade em 2004, sendo que este último apresentou um novo modelo na tentativa de corrigir as falhas do anterior, incluiu inicialmente, tanto os concluintes (pelo menos 80% da carga horária do curso), quanto os ingressantes (7 a 22% da carga horária), percentuais estes estabelecidos na Lei 10.861/2004 que criou o Sinaes, Paiva assim manifestou:

Antes de qualquer mensuração de resultados do processo de avaliação do desempenho acadêmico é indispensável assegurar a participação de estudantes na avaliação pretendida. Nesse sentido, discutir a observação dos princípios de equidade e obrigatoriedade do ENC e Enade constitui um elemento fundamental para a compreensão de peculiaridades dessas modalidades avaliativas. (Paiva, 2008, p. 33)

Paiva (2008) ao fazer referência a equidade e obrigatoriedade na instituição do Provão ou ENC, descreve as seguintes situações:

Dois princípios são considerados, ainda que indiretamente, ao ser tratada a instituição do Provão: equidade e obrigatoriedade. [...] O Provão adotou o princípio da equidade na medida em que foi instituído para os cursos de graduação como método para a sua avaliação, mediante a participação dos alunos em fase de conclusão de cada curso. A observação ao princípio da obrigatoriedade foi garantida pela impossibilidade de dispensa, legalmente amparada, e pela restrição ao registro do diploma sem a comprovação de participação do concluinte no Provão. (Paiva, 2008, pp. 34–35)

O autor fez referência em seu artigo a várias críticas atribuídas ao Provão e ao tecer considerações sobre o Enade, que substituiu aquele exame, inicia por mencionar que este traz algumas alterações como a aplicação inicial por amostragem para os ingressantes e concluintes dos cursos catalogados para a sua aplicação, já que seria de forma trienal e por categorização feita pelo MEC e que no histórico do acadêmico passaria a ser registrado a sua participação ou não, considerando que ele também é um componente obrigatório., citando o § 2º do artigo 5º da Lei 10.861/2004 que criou o Sinaes, do qual o Enade faz parte. Paiva, a luz destes considerandos, e fazendo menção sobre o princípio da equidade, faz a seguinte afirmação:

A análise dos dois parágrafos do artigo 5º supramencionados suscita dúvidas acerca da adoção do princípio da equidade pelo Enade. Ao mesmo tempo em que o Enade é criado como componente curricular obrigatório de todos os cursos de graduação, é admitida a utilização de procedimentos amostrais ou considerada a possibilidade de dispensa oficial pelo MEC. O caráter ambíguo é observado ao ser tratada a obrigatoriedade a todos os cursos de graduação e, imediatamente, considerada a possibilidade de dispensa oficial pelo MEC. (Paiva, 2008, p. 36)

Paiva (2008) registra que de acordo com o Plano Nacional de Educação de 2001, foi estabelecida a expansão da oferta da educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos, entre outros objetivos e metas e a persistir na modalidade do Provão, os custos e outros recursos envolvidos na sua aplicação se tornariam exorbitantes e a proposta do Enade veio para solucionar esta situação, pois passou a ser de forma amostral, segundo os critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação. Utilizando-se das pesquisas efetuadas no INEP, o autor consolidou as informações na Tabela 4, na qual fica evidenciado este caráter operacional já mencionado, citando que o Enade visa o equacionamento da viabilidade econômica em virtude do crescimento do número de estudantes habilitados à avaliação:

Tabela 4

Número de cursos e de estudantes inscritos em medicina veterinária e odontologia

Área	Número de cursos				Número de inscritos			
	Enade		Provão		Enade		Provão	
	2007	2004	2001	1998	2007	2004	2001	1998
Medicina Veterinária	140	114	59	39	16.224	10.906	3.396	2.386
Odontologia	176	155	104	86	18.050	15.014	9.215	7.864

Fonte: INEP (2007), pesquisado por (Paiva, 2008, p. 37)

Ainda na linha dos estudos da equidade, Paiva (2008) apresenta a seguinte situação, no que tange a realização do Enade para um determinado grupo de cursos, de forma trienal, o que traz aos que não participaram, situações em que, mesmo tendo concluído a sua matriz curricular, sendo o Enade componente curricular, ele não estará apto para praticar a sua profissão, conforme segue:

A periodicidade de aplicação do Enade é trienal, o que significa dizer que a segunda avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de um curso de graduação somente ocorrerá depois de decorridos três anos. A impossibilidade de participação no Enade em 2006 por um possível conluente de administração, por exemplo, decorrente de força maior ou de qualquer outra eventualidade, inviabiliza a conclusão do próprio curso de

graduação, haja vista ser o Enade um componente curricular obrigatório. A rigor, o estudante aguardará por três anos a próxima avaliação do seu curso de graduação pelo Enade, momento em que poderá cumprir o componente curricular obrigatório, permitindo a expedição de documentação inerente à conclusão do próprio curso de graduação. Durante esse período sequer poderá exercer provisoriamente a sua profissão, uma vez que não concluiu o seu curso de graduação, ainda que todos os demais componentes curriculares tenham sido cumpridos junto à instituição de educação superior. (Paiva, 2008, pp. 38–39)

Ainda tecendo considerações sobre a equidade, Paiva (2008) faz as seguintes críticas ao Enade, pela possibilidade de regularização no triênio 2005, 2006 e 2007:

As edições do Enade de 2005, 2006 e 2007 foram caracterizadas pela oportunidade de regularização da situação do componente curricular obrigatório aos estudantes que, estando obrigados ao exame, não puderam fazê-lo à época oportuna. A esses estudantes, contudo, é exigida a participação no exame, respondendo apenas às questões de formação geral, que compõem 25% da prova aplicada a cada ano para avaliação dos diversos cursos. Não há equidade se alguns estudantes participam de uma prova com abrangência diferenciada de outros que, estando em situação irregular com a mesma obrigação legal, cumprem apenas parte do dever. (Paiva, 2008, p. 40)

Paiva (2008), concluindo seu artigo apresenta as duas reflexões a seguir, que servem de base para a continuidade do estudo sobre o Enade:

A aplicação de exames nacionais para avaliação da educação superior no Brasil foi iniciada com o Provão e, atualmente, é desenvolvida por meio do Enade. Este, ao substituir o Provão em 2004, trouxe em sua proposta a

responsabilidade de inovações e correções dos desacertos imputados ao primeiro. A questão da obrigatoriedade de participação no Provão como condição prévia ao registro do diploma foi um dos aspectos mais criticados durante os oito anos de sua aplicação. O anseio pela extinção dessa condição prévia ao registro do diploma desencadeou obrigatoriedade ainda mais severa. Se antes, apenas o registro do diploma estava condicionado ao Provão, dentre as atividades inerentes à conclusão do curso superior, hoje a própria conclusão da graduação depende do cumprimento de um componente curricular obrigatório que não está sob a responsabilidade da instituição de educação superior: o Enade. (Paiva, 2008, p. 43)

[...]

As diferentes manifestações sobre a observação aos princípios de equidade e obrigatoriedade pelas experiências avaliativas do desempenho acadêmico da educação superior brasileira, aqui expostas, têm por objetivo despertar o interesse de estudiosos para uma análise minuciosa, desencadeando a ampla discussão sobre a matéria. Longe da pretensão de esgotar o assunto, este trabalho chama a atenção para aspectos que, muitas vezes, são ofuscados por questões de maior repercussão, como os resultados e inferências que advêm da análise do desempenho acadêmico e culminam com a atribuição de conceitos aos cursos avaliados. (Paiva, 2008, p. 44)

No artigo intitulado Análise de dados do Enade e Enem – uma revisão sistemática da literatura, Ambrósio *et al*, citando o INEP como a entidade responsável por promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o sistema educacional, descreveu suas pesquisas, na tentativa de fazer a associação dos dois tipos de avaliações, ou seja, o Enem para o ensino médio e o Enade para o Ensino Superior, destacando a metodologia adotada para cada tipo de avaliação e os

estudos já publicados para tal. Cita que o Enem foi criado em 1998 e o Enade em 2004. No Enade, parte do Sinaes, a educação superior é avaliada por meio de vários instrumentos, que focam na instituição, no curso e no estudante, um exame obrigatório, aplicado periodicamente, em ciclos de três anos. Já o Enem, instituído para avaliar a educação básica, embora não diretamente ligado a educação superior, tem um grande impacto nesse nível de ensino, por ser usado como nota de entrada para um grande número de IES, pois acaba por substituir completamente, em muitos casos, o processo seletivo, denominado de Vestibular. (Ambrósio et al., 2019, p. 91)

Ambrósio et al, ao referir-se ao Enade, destaca que são geradas as seguintes informações e também faz referência aos relatórios do Enem:

[...] O Enade gera relatórios de Curso, de IES e Síntese de Área, com estatísticas geradas a partir dos dados. Essas informações incluem o desempenho (mínimo, máximo, média, mediana, desvio-padrão, etc.) dos estudantes na prova, a percepção deles sobre a prova (porcentagem de respostas do questionário de percepção sobre a prova por item), os resultados da Análise do Questionário do Estudante (incluindo a porcentagem de respostas desse questionário por item) e as estatísticas das questões da prova (porcentagem de acertos das questões objetivas e média das notas nas questões discursivas) (BRASIL, 2016a). O Enem disponibiliza as médias e os percentuais de alunos em cada um dos quatro níveis de proficiência e da redação dos estudantes que participaram da prova, por escola, para cada uma das áreas de conhecimento consideradas. (Ambrósio et al., 2019, p. 91)

Fazendo referência à diversidade nas áreas pesquisadas, Ambrósio et al cita que:

Foram explorados diversos níveis de tomada de decisão: aluno, docente, curso, instituição, governo e sociedade. Para a realização dos estudos, foram

analisados diferentes tipos de dados e os mais utilizados foram as notas dos exames e os questionários socioeconômicos. Os conteúdos das provas foram analisados apenas em estudos que abordavam o Enade e as análises foram direcionadas para interpretações do conteúdo, sem que nenhuma categorização fosse realizada. (Ambrósio et al., 2019, p. 100)

Finaliza Ambrósio et al, afirmando que:

Além disso, análises inferenciais permitem verificar se é possível generalizar os resultados obtidos na amostra para a população em geral, permitindo verificar correlação significativa entre diferentes grupos, tais como sexo (feminino, masculino), regiões do Brasil (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste, Centro-Oeste), tipo de instituição (pública, privada) etc., ou verificar a correlação em diferentes momentos temporais, propiciando estudos longitudinais, que analisam o comportamento dos alunos em diferentes momentos ou situações. Infelizmente, esse tipo de análise fica limitada pelo fato de não ser possível associar os dados de um mesmo aluno nas diversas provas realizadas pelo Inep, o que permitiria analisar o percurso dos alunos. Caso fosse possível integrar as bases do Enem e do Enade, poderia se analisar o aluno, da entrada à graduação no Ensino Superior. (Ambrósio et al., 2019, p. 100)

De Souza et al (2018), em seu artigo versando sobre a avaliação da educação superior no Brasil – Do provão ao Enade: um estudo meta-avaliativo, verificou que, de acordo com suas pesquisas, houve melhoria nas avaliações da educação superior, mas alguns pontos ainda carecem de avanços. Citam os autores, ao tratar do tópico que passa da avaliação à meta-avaliação, que a todo momento estamos avaliando e para tanto, devemos ter critérios objetivos

e práticos, pois o objetivo é a tomada de decisões a partir do resultado encontrado. Assim os autores mencionam que:

Partindo-se desses pressupostos, considera-se que a avaliação, para efeitos desse estudo, é um procedimento que deve ser constantemente transformado e que tem como finalidade precípua a melhoria de seus próprios processos, de suas abordagens e dos instrumentos utilizados e, principalmente, do objeto a ser avaliado.

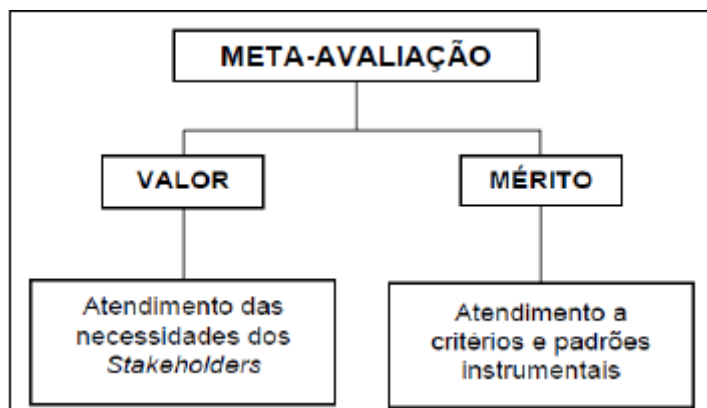
[...]

É necessário advertir, no entanto, que a avaliação realizada de forma errada pode incorrer em informações distorcidas ou falsificadas, podendo acarretar desastrosos problemas para uma organização. (De Souza et al., 2018, p. 23)

Os autores, ao descrever ainda mais a respeito da meta-avaliação, apresentam os argumentos a seguir:

A meta-avaliação deve ser coerente com os princípios de qualquer avaliação, utilizando-se de processo permanente de coleta de dados. Esses devem ser apreciados sob a luz de parâmetros para conferir valor (mensuração das necessidades de informação dos stakeholders) e mérito (medida em que são atendidos os critérios e padrões instrumentais estabelecidos). (De Souza et al., 2018, p. 24)

Para sustentar estes argumentos, os autores apresentam na Figura 32 os conceitos que são basilares para a tomada de decisões, bem como para se perceber os pontos fortes em ação:

Figura 32*Conceitos de Meta-Avaliação*

Fonte: (De Souza et al., 2018, p. 24)

Como resultado de suas pesquisas, os autores cotejando as respostas das perguntas elaboradas e meta-avaliadas, ressaltam que:

Ao responder as perguntas norteadoras da avaliação Provão X Enade percebeu-se que nenhum dos processos avaliativos está habilitado a atingir todas as variáveis que compõem a concepção da Qualidade da Educação Superior, pois a avaliação pertence a um ciclo, que tem como percurso o planejamento e a implementação. Dessa forma, qualquer modelo de avaliação deve ser constantemente avaliado para ser considerado útil àqueles que se utilizam das suas informações. Dessa forma, pode-se considerar interessantes as alterações Enade x Provão, e devem ser levados em conta os diversos enfoques já mencionados, buscando-se o aprimoramento do exame. (De Souza et al., 2018, p. 32)

Os autores apresentam a metodologia de suas pesquisas sobre o tema, demonstrando que todo processo de estudos, composto por 14 pontos de verificação, é necessário ser sempre avaliado e meta-avaliado. Eles concluem que:

Os processos de avaliação, e, por conseguinte de meta-avaliação, devem ser reflexivos e críticos, sem perder de vista aqueles [processos] que podem ou

devem ser considerados de qualidade e que desempenham papel importante na construção do conhecimento sobre o objeto avaliado. No caso desse estudo meta-avaliativo, ficou demonstrado que a avaliação da educação superior não pode ser debatida isoladamente nas instituições de ensino superior, fazendo-se necessário o envolvimento de toda a sociedade, tornando-se ferramenta de autonomia das instituições e de todos os sujeitos que delas fazem parte. (De Souza et al., 2018, pp. 38–39)

Versando sobre a avaliação da educação superior no segundo governo Lula – “Provão II” ou reedição de velhas práticas, Rothen e Barreyro (2011), os autores discutem a hipótese de que a adoção dos índices responde à obrigação herdada de regular o sistema pela via da avaliação e que, mesmo tendo um cunho de inclusão social, afirmam que a lógica da privatização das instituições continua. A comparação é feita entre os programas de avaliação dos Governos Luis Inácio Lula da Silva e Fernando Henrique Cardoso. Os autores citam que:

A avaliação da educação superior no governo Lula teve como marco a promulgação da lei que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), em substituição a um conjunto não articulado de instrumentos de avaliação. A ideia subjacente ao novo sistema consistia em instalar um ciclo de avaliação que seria referencial para a regulação das instituições. (Rothen & Barreyro, 2011, p. 22)

No artigo é feita discussão sobre a forma de aferição da nova sistemática de avaliação do Governo Lula, que utiliza métricas como índices, considerando que eles traduziriam a realidade e a qualidade do ensino, fato que, de uma forma geral, utilizavam-se os mesmos mecanismos do governo anterior de Fernando Henrique Cardoso, com utilização maciça de ranques e mídia.

Como este artigo faz um paralelo entre dois governos do Brasil, inicialmente Rothen e Barreyro (2011) cita a herança do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que precedeu ao de Luis Inácio Lula da Silva (LULA), mencionando que:

No governo FHC, a avaliação da educação superior teve papel central nas políticas educacionais. Essa centralidade não foi por acaso, mas sim motivada pela inserção destas na Reforma do Estado, promovida por esse governo. Segundo o ideário exposto no Plano Diretor da Reforma do Estado, seria necessário aumentar a governança do Estado brasileiro, isto é, a capacidade de implementar eficientemente políticas públicas. Para tanto, o Estado deveria afastar-se de atividades que poderiam ser realizadas pela iniciativa privada e concentrar-se nas relacionadas exclusivamente ao exercício do poder. Destaca-se, como objetivo dessa reforma, o aumento da capacidade de regulação do Estado. (Rothen & Barreyro, 2011, p. 23)

Os autores, fazendo uma referência ao instrumento de avaliação anterior ao Enade, denominado Provão, que tinha como característica a classificação numa escala de cinco níveis, ou seja, de “E” a “A”, como mecanismo de estimular a concorrência entre as instituições do ensino superior no Brasil, bem como de tentar alcançar a qualidade do ensino, chegam a mencionar o seguinte:

[...] O “Provão” era concebido no sentido de dupla regulação do sistema: pelo Ministério e pelo mercado consumidor de educação. As instituições que não obtivessem bons resultados nos exames seriam fechadas pelo Ministério, ou pela “mão invisível do mercado”. (Rothen & Barreyro, 2011, p. 24)

Tendo como uma de suas propostas de governo a questão da avaliação do ensino superior, o então candidato e depois eleito presidente, implementou o Sinaes, tendo como centro

a autoavaliação institucional, criando a Comissão Especial de Avaliação (Cea). Contudo, cita os autores, que:

[...] O Ministro Buarque desconsiderou o trabalho realizado e lançou um pequeno documento propondo pela primeira vez no governo Lula, a criação de um índice para “medir” a qualidade da educação superior: Índice de Desenvolvimento da Educação Superior (Ides). Este seria a síntese de quatro índices: 1) a avaliação do ensino (características e produtividade do corpo docente); 2) a avaliação da aprendizagem (um exame nacional); 3) a avaliação da capacidade institucional (infraestrutura); e, e) a avaliação da responsabilidade social (principalmente as atividades de extensão universitária). (Rothen & Barreyro, 2011, p. 24)

Rothen e Barreyro (2011), enfatizam que foi editada Medida Provisória 147/2003 que criava um sistema de avaliação, mas ocorreu uma fato que iria modificar a situação, conforme segue:

Contudo, após a queda do ministro Buarque do Ministério da Educação, foi votado no Congresso o Projeto de Lei de Conversão da Medida Provisória, resgatando muitas das propostas da Cea. Com a promulgação da Lei n. 10.861/2004, instituiu-se o Sinaes. Com o objetivo de coordená-lo e supervisioná-lo, foi instalada a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). (Rothen & Barreyro, 2011, p. 26)

Os autores mencionam que, a partir de 2004 implantou-se o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), registrando que ele é uma evolução se comparado ao Provão, destacando o seguinte:

Explicitam-se aqui as seguintes diferenças entre as duas provas: o “Provão” era aplicado apenas aos alunos concluintes, o Enade também avalia os

interessantes; o primeiro era uma avaliação censitária e o segundo e aplicado a uma amostra de estudantes; o número de questões no atual exame é igual para todas as áreas e foi inserido um conjunto de questões de formação geral para todas as áreas.

Até 2009, os resultados do Enade tiveram dois tipos de conceitos distribuídos em uma escala de cinco níveis: o primeiro, utilizado desde a sua primeira edição em 2004, e o Conceito Enade obtido a partir do resultado dos alunos. A partir de 2005, dando início a criação de índices pelo Ministério da Educação, passou-se a atribuir um segundo conceito: o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (Idd). Para a obtenção do conceito do Idd, é primeiro calculado o índice Idd. Para tanto, separa os cursos nos quais os resultados dos ingressantes são semelhantes e calcula a evolução dos concluintes em relação aos seus ingressantes, isto é, os cursos nos quais os ingressantes tem bom desempenho são comparados entre si; os que tem desempenho médio são comparados entre si, e assim sucessivamente. Depois de calculado o índice, eles são agrupados em uma escala de cinco conceitos. (Rothen & Barreyro, 2011, pp. 26–27)

Um ponto considerado prejudicial na lógica do Enade, segundo Rothen e Barreyro (2011), é que:

[...] Contudo, desde a sua primeira edição, mantem a mesma lógica subjacente ao “Provão”: compara o desempenho das instituições e emite resultados simplificados. Comparações e resultados simplificados não são um mal em si, mas, dentro de uma lógica mercadológica, funcionam apenas como um fator de concorrência mercantil, em oposição a possível colaboração e troca

de experiencias visando a melhoria de qualidade. (Rothen & Barreyro, 2011, p. 27)

Rothen e Barreyro (2011) fazem referência ainda a herança das práticas do Governo de Fernando Henrique Cardoso (Fhc), no segundo governo de Luis Inácio Lula da Silva (Lula), inicia referenciando ao novo programa para a educação, quando o ministro Fernando Haddad lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (Pde), incluindo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que previa dentre outras coisas, a tendencia economicista, com a utilização de índices para estabelecer contato com a sociedade por meio da mídia e em relação a educação superior, esse plano foi assim instruído:

[...] o Pde prevê ações relacionadas a formação de professores, a lei de inovação, ao acesso e a avaliação da educação superior. Concretamente, as principais políticas para a educação superior durante o segundo governo Lula estão orientadas a ampliação e democratização do acesso, continuando a tendencia já iniciada no primeiro governo com a implantação do Prouni e a ampliação de vagas públicas. No segundo governo, essa expansão e concretizada pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federas (Reuni) com todas as suas ressalvas, pela criação dos Institutos de Tecnologia e pelo fomento a educação a distância. Destacam-se, ainda, gestões para a aprovação de lei sobre reserva de vagas em instituições públicas. Ressalte-se, aqui, que a proposta de Reforma Universitária deixou de ser prioridade da agenda governamental. (Rothen & Barreyro, 2011, p. 28)

Os autores mencionam as questões discutidas no âmbito do Mec sobre a possibilidade de conselhos profissionais manifestarem sobre a abertura de cursos, citando como exemplo a Ordem dos Advogados do Brasil (Oab) para os cursos de Direito e a arguição de membros do

Mec a respeito de sua competência privativa para tal, fatos que muito tinha a ver com o antigo Provão, chegando a mencionar que:

Novamente, como tinha acontecido com o “Provão”, o resultado do Enade foi supervalorizado, sendo desconsiderada tanto a avaliação de cursos quanto a avaliação institucional. Um exame, com as próprias limitações que toda prova em larga escala tem, é erigido como medida de avaliação de cursos. (Rothen & Barreyro, 2011, p. 29)

Rothen e Barreyro (2011) fazem referência a instituição dos demais itens que compuseram a avaliação da instituição, que ao final gerava o Igc, afirmando que:

O Igc foi conhecido na ocasião da divulgação dos resultados do Enade, que foram apresentados em forma de ranque de instituições. Destaca-se aqui que foi a primeira vez que o Ministério da Educação “ranqueou” as instituições, tendo por base os seus processos de avaliação. No governo anterior, quem elaborava o ranque era a imprensa. Em 2009, o governo divulgou os dados, mas não fez ranque. A imprensa o fez. (Rothen & Barreyro, 2011, p. 32)

Finalizando seu artigo, os autores, ao fazer a comparação entre o antigo Provão e o Enade que o substituiu, sendo considerado como uma evolução do anterior, concluem que:

No governo Fhc, a avaliação e a regulação embasavam a política de educação superior que visava a expansão do sistema pela via da iniciativa privada, em detrimento do setor público. No governo Lula, a ampliação do acesso e um objetivo de política, mas não apenas pela via privada, mas também pelo setor público com a criação de novas IES federais. Um novo objetivo e acrescentado: a inclusão, com critérios sociais (desigualdades de raça/etnia, cor, escola pública ou privada do ensino médio e renda familiar), também chamada de democratização do acesso, que é fomentada pela adoção de cotas

e pelo Prouni. Contudo, esse objetivo de inclusão social não muda substancialmente a lógica privatizante. (Rothen & Barreyro, 2011, p. 33)

A avaliação da educação superior no Brasil e seus mecanismos de Accountability - O Sinaes em Foco, é tratado no artigo escrito por Paula (2019), com destaque para a ênfase dada ao Enade e os marcos regulatórios que condicionam o modus operandi das IES no Brasil, com a conotação de um modelo de Accountability (responsabilidade). Tratando da conceituação e a origem do termo Accountability, o autor citando Pinho & Sacramento e Vieira, assim escreveu:

A conceituação de Accountability pode obter diversos significados em função da noção e contexto sócio-político no qual esteja traduzindo. De fato, em virtude dos vários trabalhos que tematizam a Accountability, observa-se a dificuldade centrada na sua tradução, nessa compreensão, compreende-se que não há um significado único que represente a Accountability [...]

O termo Accountability possui origem inglesa, contudo, não possui tradução definida para o português. Nos Estados Unidos da América (EUA) está presente na produção científica desde a década de 1970. Apenas na década de 1990 que o conceito ganhou visibilidade no Brasil, nos mesmos períodos em que se empreendia o regime democrático da administração pública (Pinho e Sacramento, 2009). Na compreensão de Vieira (2005), accountability pode se tratar de um conceito direcionado às apolíticas públicas, bem como um conceito articulado à noção de governança e controle social sobre o Estado. (Paula, 2019, p. 62)

Paula (2019), fazendo referência a accountability ou responsabilização, destaca que:

A accountability sob a lógica da responsabilização nos remete ao sentido de prestação de contas, assim, a IES deve prestar contas com o Estado, que

exerce função de regulador, isto é, Estado-avaliador, nesse sentido, a prestação de contas da IES se realiza através de uma avaliação de desempenho. No limite, accountability na educação se trata de constituir mecanismos de regulação calcados em saberes que possibilitem avaliação de resultados de aprendizagens estabelecidas e previamente denotadas nas diretrizes curriculares, além de garantir o controle do processo que se refere aos padrões de qualidade.

Com efeito, os mecanismos de prestação de contas da IES, isto é, de accountability, participam do regime de regulação pós-burocrático dos sistemas educativos, baseados nos postulados do Estado-avaliador. A accountability trata-se de uma manifestação do paradigma econômico. Através dos resultados mensuráveis possibilita-se a competição e concorrência entre serviços educacionais, além da escolha dos consumidores. Sendo assim, este cenário se trata de um modelo de responsabilização baseado na lógica do mercado (market accountability). (Paula, 2019, pp. 62–63)

Paula (2019) registra que no sistema de avaliação instituído pelo Sinaes, está composto por três instancias a saber: instituição, curso e estudantes, sendo este último sistematizado pelo Enade, que é dividido em duas partes, sendo a primeira constituído por 10 questões de conhecimentos gerais e a segunda por 30 questões de formação específica. Tratando da supervisão da educação superior, cita que:

A supervisão da educação superior centrou-se na utilização dos resultados do ENADE como indicadores para a visita in loco de especialistas. Assim, para efetivar a renovação de reconhecimento de cursos, em 2007, foi anunciado um conceito preliminar para tornar possível a efetivação desse processo, que

só veio a acontecer em 2008 com a criação do Conceito Preliminar de Curso (Cpc), através da edição da Portaria Normativa n. 40 [...] (Paula, 2019, p. 68)

O autor ainda fazendo menção sobre a utilização do Enade para a instituição do Igc, afirma que:

[...] Não obstante uma miríade de elementos e políticas em volta do Sinaes, é necessário dar ênfase na dinâmica do Enade por se tratar de um modelo de avaliação que se afina com a predominância técnica/contábil avaliativa global que permeia as instituições de ensino. O Enade se trata de um exame de conhecimentos específicos aplicados à estudantes concluintes de todos os cursos que são avaliados no ano em vigência. Através dos resultados do Enade, o Cpc e o Índice Geral de Cursos (Igc), os dados são sistematizados para a constituição de rankings pelos meios de comunicação. (Paula, 2019, p. 68)

Finaliza Paula (2019) o seu artigo, ao tecer considerações sobre a metodologia do Sinaes e em especial ao Enade, registrando que:

Os mecanismos de operação do Sinaes são aspectos do processo de regulação estatal da educação superior no Brasil. No entanto, é válido considerar que nem toda regulação está à serviço dos interesses públicos, assim como não está, necessariamente, para a constituição de um mercado competitivo, todavia, os elementos que condicionam à lógica do Sinaes, em especial do Enade se mostram como verdadeiras condicionalidades da regulação para o mercado educacional. (Paula, 2019, p. 69)

Foi amplamente descrito a metodologia e a forma como o Enade influi na avaliação dos cursos e por consequência das instituições de ensino superior, um componente obrigatório para a integralização de sua atividade acadêmica, que traz penalizações àqueles que, indicados

e selecionados, não participam de sua realização, principalmente quanto ao aspecto de não receber o seu diploma e ter que esperar o próximo ciclo de três anos, para realizar a nova prova e ter o seu diploma liberado, caso inexistam pendências de ordem acadêmica, é necessário tecer considerações sobre a motivação dos alunos em fazer esta prova.

A Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPEC), um periódico trimestral, digital e gratuito publicado pela Academia Brasileira de Ciências Contábeis (ABRACICON), relativo ao trimestre de janeiro a março de 2019, publicou o conteúdo denominado de Enade: os estudantes estão motivados a fazê-lo ?, tendo como autores Miranda et al (2019). Ao tratar do objetivo, assim manifestaram:

Tendo por bases os pressupostos das abordagens teóricas sociocognitivistas, este estudo teve o propósito de identificar os níveis de motivação dos estudantes de Ciências Contábeis para a realização do Enade, com e sem a oferta de mecanismos de motivação extrínseca. A pesquisa é de natureza descritiva, com abordagem quantitativa, realizada por meio de um levantamento feito com 1.082 estudantes de 122 instituições brasileiras. (Miranda et al., 2019, p. 12)

Fazendo referências ao quantitativo de alunos no ensino superior do Brasil, que saltou de 3.887.022 em 2003 para 8.033.574 em 2015, representando um crescimento de 107% em pouco mais de uma década, os autores citam que para a consolidação de um ensino superior dentro dos parâmetros desejados no Brasil, é necessário que se persiga a qualidade e para isso, os programas até então em uso no país, vem buscando atender a esse ponto. Assim compreendido, os autores afirmam que

Para tanto, alguns programas de avaliação da educação superior vem sendo experimentados desde a década de 1990 no Brasil, como: Provão (também conhecido como Enc) e o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

(Sinaes). O sistema vigente e o Sinaes, cujo propósito é exatamente avaliar alunos, professores e instituições. Entre as críticas que se apresentam ao sistema, está o fato de não haver estímulos que motivem os estudantes a explorarem toda a sua capacidade durante as avaliações, pois as notas desses alunos não são divulgadas nem utilizadas por eles para outras finalidades. (Miranda et al., 2019, p. 13)

Miranda et al, menciona que o Sinaes prevê alguns benefícios para os alunos com melhor desempenho no Enade, mas não são amplamente divulgadas, chegando a ser desconhecida pela maioria dos discentes e docentes, bem como podendo propiciar boicotes e desinteresse por parte dos estudantes. Assim, dada a importância do programa, os autores citam o que se segue, fazendo inclusive uma conexão com os resultados do curso de Ciências Contábeis, objeto deste artigo:

Considerando-se a importância da avaliação, os baixos níveis de motivação dos participantes poderiam tornar menos precisos os resultados do exame, o que seria prejudicial as instituições de ensino e ao próprio Sinaes. Nesse contexto, o curso de Ciências Contábeis também se destaca, mas de forma negativa, pois o curso vem figurando entre os últimos colocados desde a primeira edição, que ocorreu em 2006, com notas médias na prova Enade (conhecimentos específicos e gerais) em torno de 37%. (Miranda et al., 2019, p. 13)

Miranda et al (2019), em sua pesquisa concluíram que existia uma lacuna importante a ser investigada, que é a possibilidade de se usar os resultados do Enade na vida profissional e que este fato poderia alterar os níveis de motivação para que os alunos efetivamente participassem da avaliação Enade, motivo que os levaram a desenvolver a pesquisa.

Os autores ainda lançam uma reflexão sobre a ausência dos alunos no dia da realização do Enade, seja por desmotivação ou boicote, registrando o seguinte:

Com base nos estudos citados, percebe-se que a ausência de motivação do estudante para realizar o exame pode afetar o desempenho alcançado, pois o aluno desmotivado pode ficar descomprometido com o exame, seja por meio do boicote, seja pela falta de empenho na resolução adequada de todas as questões. De qualquer forma, esse comportamento poderá interferir no resultado da avaliação institucional e do curso. (Miranda et al., 2019, p. 16)

Tratando da motivação extrínseca e intrínseca, os autores mencionam o seguinte:

A motivação extrínseca se subdivide em quatro níveis de regulação, que vai desde uma forma puramente externa até uma regulação integrada, próxima a motivação intrínseca. Os autores também afirmam que a motivação intrínseca e as formas autorreguladas da motivação extrínseca dependem da satisfação das três necessidades básicas: competência, autonomia e relacionamento. (Miranda et al., 2019, p. 19)

No artigo em comento, os autores apresentam a metodologia da pesquisa e os resultados encontrados, com as seguintes conclusões:

Os resultados evidenciaram que os níveis de motivação dos alunos para fazerem o Enade 2015 são estatisticamente inferiores a motivação que eles tem para fazer o curso de Ciências Contábeis e também inferiores a motivação que eles possuíam quando fizeram o Enem. A motivação ainda é menor nas instituições públicas das regiões Sul e Sudeste.

Os resultados também apontaram que a oferta de estímulos como recompensa para esses estudantes, sejam eles registro da nota no diploma, uso da nota para

ingresso em pós-graduação, uso da nota para concursos públicos ou para o exame do CFC, afeta positivamente a intenção (motivação) para a realização do Enade.

[...]

Os resultados desta pesquisa sinalizam, portanto, novas possibilidades para aperfeiçoamento do sistema de avaliação vigente (Sinaes), tendo em vista que todo e qualquer instrumento de avaliação necessita de se adequar e de acompanhar a complexa e dinâmica evolução pela qual a sociedade passa. (Miranda et al., 2019, p. 25)

Após transcritas citações a respeito da avaliação do Enade na visão de vários autores, destacando a última que versou sobre a motivação dos alunos para participar deste certame, Leitão et al (2010), publicou um artigo versando sobre Uma análise acerca do boicote dos estudantes aos exames de avaliação da educação superior, e após sua leitura e considerando sua pertinência ainda no assunto pesquisado, cabe transcrever algumas afirmativas. Os autores fizeram referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ldben), Lei 9.394 de 20/12/1996, ressaltando que logo após ser sancionada, a avaliação da educação superior foi destaque dentre as políticas educacionais, destacando o seguinte:

Um sistema de avaliação da educação superior deve ter como objetivo principal oferecer informações de qualidade para subsidiar a tomada de decisões de indivíduos e organizações direta ou indiretamente envolvidos com esse nível do sistema educacional.

Em linhas gerais, podem ser apontados como principais interessados de um sistema de avaliação da educação superior: os atuais e os potenciais alunos e

suas famílias, os futuros empregadores dos profissionais egressos desses cursos, os agentes reguladores, as próprias instituições de ensino superior e os profissionais que nelas atuam. (Leitão et al., 2010, p. 21)

Leitão et al (2010), nessa linha de reflexão, mencionam que os resultados sendo positivos, possibilitam que novos alunos procurem a IES e o curso pretendido, maximizar a possibilidade de realização de estágios, a partir dos resultados alcançados pelos alunos e cursos, além de também ser um instrumento de auxílio na colocação no mercado, pelo mérito, ou seja, o resultado individual, além de também servir de base para as IES promoverem atualizações, no caso de insucesso do resultado apurado, chegando os autores a afirmar que a qualidade do aluno é essencialmente diferente da qualidade de ensino, mas ambas se confundem na prática. Nesta linha, os autores afirmam que:

Portanto, é muito importante saber o quanto o curso contribui para a formação dos alunos, permitindo que as instituições de ensino alterem suas práticas caso constatem pouca contribuição dos cursos aos seus respectivos alunos e que os reguladores definam critérios mínimos de qualidade para orientar essas instituições e, se necessário, aplicar sanções.

O Brasil é o único país a aplicar um exame nacional de cunho obrigatório aos estudantes como um dos principais instrumentos que compõem o sistema de avaliação da educação superior. (Leitão et al., 2010, p. 22)

Contudo, Leitão et al (2010), ao fazer reflexões sobre a aceitabilidade do exame, chegam a constatação de que ele as vezes é contestado por alunos e também por instituições, registrando o seguinte:

[...] Na mídia, encontram-se declarações de estudantes que afirmam ser injusto o peso que esse exame coloca sobre eles, já que o objetivo final é avaliar o curso, e não o aluno. Em contrapartida, algumas instituições de

ensino superior reclamam que os alunos não teriam nenhum incentivo para se comprometer com a prova, o que afetaria o resultado de seus cursos. (Leitão et al., 2010, p. 22)

Os autores ao fazer referência a modalidade da avaliação dos alunos pelo Enade, bem como da obrigatoriedade na participação, sem, contudo, ter a obrigação precípua de responder as questões, para que possa receber o seu diploma, assim mencionam:

[...] A participação do estudante selecionado no Enade é condição indispensável para a emissão do histórico escolar, em que é registrada a data na qual o aluno realizou o exame. O estudante que não foi selecionado no processo de amostragem não é obrigado a fazer o Enade e tem como registro no seu histórico escolar os seguintes dizeres: “dispensado do Enade pelo Mec nos termos do artigo 5o da lei n. 10.861/2004”.

Portanto, todo aluno selecionado é obrigado a comparecer no dia da prova para, no mínimo, assinar seu nome e devolver o material em branco. Caso contrário, não poderá receber o diploma enquanto não regularizar a situação no Inep por meio de justificativa ou realizando a prova de formação geral no ano seguinte. (Leitão et al., 2010, p. 23)

Ao manifestarem-se sobre a análise dos alunos que adotaram o boicote ao Enade, os autores após informar que a participação é obrigatória e faz parte do componente curricular, foi necessário em seus estudos considerar o que se segue, destacando quem deixou a prova em branco:

Apesar de se falar muito em boicote ao Enade, não há uma definição oficial do que pode ser considerado boicote propriamente dito. Neste estudo são consideradas duas possibilidades de demonstração de que os alunos teriam aderido ao boicote. A primeira engloba apenas os participantes que colam

adesivos, escrevem mensagens contra o exame ou fazem qualquer tipo de registro explícito que demonstre a sua posição contrária. Esse grupo é identificado pelos aplicadores¹³ do exame pela variável “tipo de presença na prova” como “protesto”. A segunda engloba os participantes que não responderam nenhuma questão dos quatro componentes da prova e são identificados como “prova em branco”. (Leitão et al., 2010, p. 24)

Com o objetivo de melhor subsidiar as suas pesquisas, os autores apresentaram os dados, conforme Tabela 5, demonstrando a ausência e a participação nos processos do Enade de 2005, 2006 e 2007:

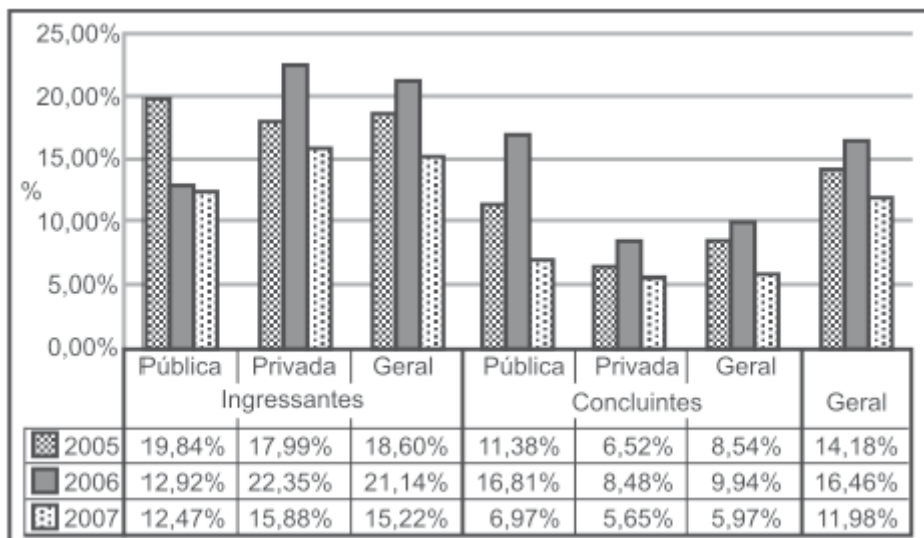
Tabela 5

Total de alunos selecionados, presentes e ausentes no Enade

Ano	Total de selecionados	Total de presentes	% de presentes	Total de ausentes	% de ausentes
2005	323.338	277.476	85,82%	45.862	14,18%
2006	462.658	386.524	83,54%	76.134	16,46%
2007	215.419	189.614	88,02%	25.805	11,98%

Fonte: (Leitão et al., 2010, p. 25)

Também nas pesquisas realizadas pelos autores, outro ponto a observar é quanto aos alunos selecionados e ausentes para realizarem a prova do Enade, desdobrados em Ingressantes e Concluintes, ficando evidenciado que dentre os ingressantes a ausência é maior, exceção feita aos alunos das instituições públicas em 2006, sendo afirmado pelos pesquisadores de que, um aspecto que pode ser considerado é o fato de que os ingressantes ainda terem um período de três anos para se regularizarem, fato que não se pode afirmar para os concluintes. Segue a Figura 33 que consolida essa constatação:

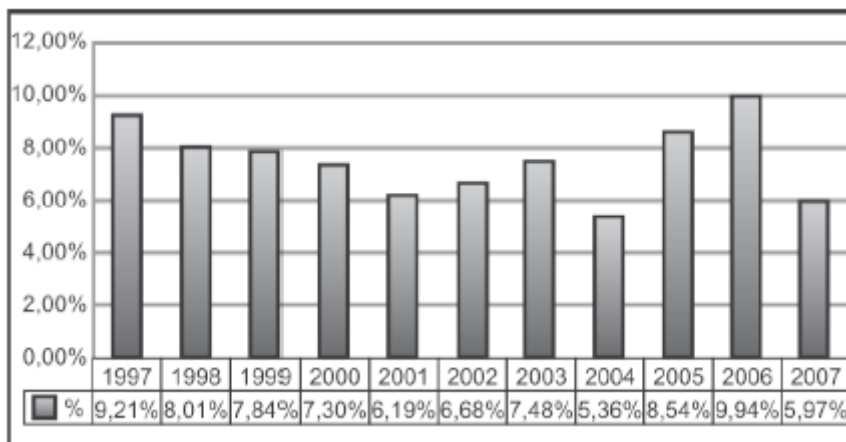
Figura 33*Percentual de alunos selecionados ausentes no Enade de 2005, 2006 e 2007*

Fonte: (Leitão et al., 2010, p. 25)

Leitão et al (2010), também pesquisaram as ausências dos alunos no sistema de avaliação anterior, o Provão, em detrimento do Enade, fazendo comparações apenas para os concluintes, já que no Provão não eram avaliados os ingressantes. Os autores fizeram as seguintes constatações:

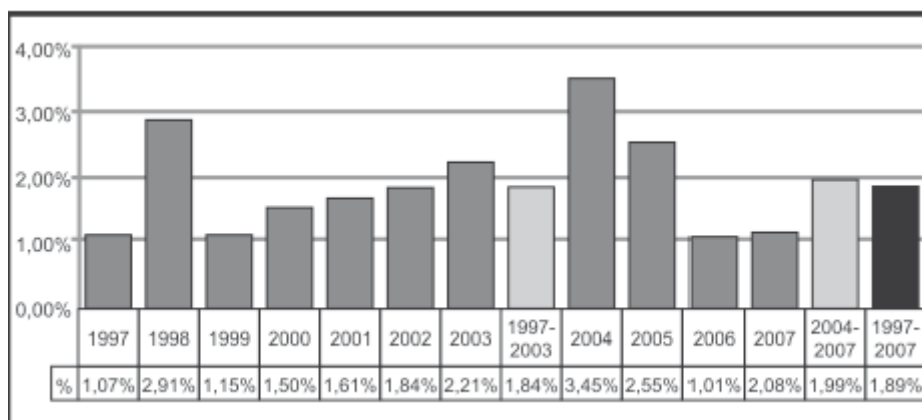
O alto percentual encontrado em 2006 pode estar relacionado aos cursos avaliados. Como na metodologia de avaliação do Provão todos os cursos eram avaliados anualmente, enquanto no Enade a avaliação ocorre em um período trienal, não é possível comparar o comportamento de ausência apresentado nos anos do Enade com os demais anos analisados. Apenas no ano de 2004, cujos cursos foram reavaliados em 2007, pode-se identificar que o percentual de ausência é similar, mostrando que essa tendência comportamental se manteve. Da mesma forma, a comparação dos anos de 2005 e 2006 só será válida quando analisados os anos de 2008 e 2009. (Leitão et al., 2010, p. 25)

E na sequência, apresentam a Figura 34 elucidativa:

Figura 34*Percentual de alunos concluintes ausentes no Provão e no Enade*

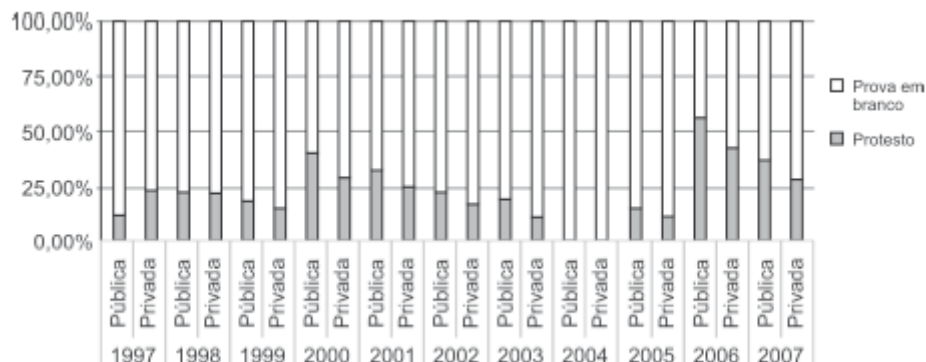
Fonte: (Leitão et al., 2010, p. 25)

Os autores, ao tratar das ocorrências do boicote, em suas pesquisas foi possível identificar que o percentual nunca foi superior a 3,5%, tanto para o Provão (1997 a 2003), quanto para o Enade (2004 a 2007), nesta pesquisa, conforme mostra a Figura 35:

Figura 35*Percentual de boicote (1997 a 2007)*

Fonte: (Leitão et al., 2010, p. 26)

Também o resultado verificado nas instituições públicas e privadas, no que tange ao boicote, a modalidade principal foi “prova em branco” e a concentração está nas instituições públicas em quase todos os anos avaliados, na modalidade “protesto”, conforme Figura 36, elaborada pelos autores:

Figura 36*Modalidade de boicote por ano*

Fonte: (Leitão et al., 2010, p. 26)

No artigo Leitão et al (2010), apresentam análises por cursos e instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, demonstrando que o principal mecanismo realmente foi o protesto. Também foi analisado o perfil do boicotante que compareceram para realizar o exame de 2005, 2006 e 2007, sendo explicado pelos autores que o termo “geral” foi utilizado para definir o perfil da amostra dos respondentes, sendo que as informações utilizadas foram coletadas do questionário socioeconômico do Enade, conforme mostra a Figura 37:

Figura 37*Perfil dos alunos em geral e dos alunos boicotantes*

Variáveis	Geral – %		Boicotantes – %	
	Pública	Privada	Pública	Privada
Masculino	42,98	39,18	40,52	44,59
Branco	64,95	72,28	62,43	66,65
Renda familiar até 3 salários mínimos	30,99	29,64	27,00	25,24
Renda familiar mais de 3 a 10 salários mínimos	46,38	47,83	48,27	44,29
Renda familiar mais de 10 a 20 salários mínimos	15,89	15,64	17,25	19,16
Renda familiar mais de 20 salários mínimos	6,73	6,90	7,48	11,30
Exerce atividade remunerada	56,19	69,51	49,18	66,00
Escolaridade do pai – até ensino fundamental	46,32	51,54	36,16	39,70
Escolaridade do pai – ensino médio	28,51	28,34	34,07	30,48
Escolaridade do pai – ensino superior	25,17	20,12	29,77	29,82

Variáveis	Geral – %		Boicotantes – %	
	Pública	Privada	Pública	Privada
Tipo de escola em que cursou o ensino médio – maior parte em pública	55,18	62,09	46,53	49,60
Tipo de escola em que cursou o ensino médio – maior parte em privada	42,39	33,85	51,35	45,51
Tipo de escola em que cursou o ensino médio – metade em pública e metade em privada	2,43	4,06	2,12	4,89
Região do curso que frequenta – Norte	7,79	4,45	7,32	5,45
Região do curso que frequenta – Nordeste	30,25	11,32	29,48	20,89
Região do curso que frequenta – Centro-Oeste	12,61	8,45	6,13	11,25
Região do curso que frequenta – Sudeste	26,88	56,83	36,28	46,33
Região do curso que frequenta – Sul	22,47	18,95	20,79	16,08

Fonte: (Leitão et al., 2010, p. 30)

Na figura apresentada, Leitão et al (2010) apresentam vários escopos foram utilizados, como sexo, cor da pele, renda familiar, ocupação dos estudantes, formação escolar dos pais, tipo de instituição na qual cursou, pública e privada, bem como que, como o Enade é de aplicação nacional, a amostra contemplou todas as regiões do país, com concentração de estudantes nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste e para todos estes escopos existem percentuais comparativos que por si só já evidenciam os resultados encontrados, destacando que:

A partir da análise descritiva, observa-se que o perfil socioeconômico do estudante aderente ao boicote não difere muito do perfil socioeconômico do aluno médio. Apenas as variáveis “renda familiar”, “escolaridade do pai” e “tipo de escola em que cursou o ensino médio” apresentaram diferenças consideráveis, mostrando que os *boicotantes* são alunos com maior renda familiar, possuem pais mais escolarizados e cursaram mais a maior parte do ensino médio em escola privada, quando comparados aos alunos em geral.

Além disso, esses estudantes avaliam pior seu curso ou instituição. (Leitão et al., 2010, p. 31)

Os autores também mencionam, que na percepção da instituição e do curso, no que tange a satisfação do aluno boicotante, é possível afirmar que:

[...] o aluno que boicota o exame avalia pior os quesitos “instalações físicas”, “espaço pedagógico”, “equipamentos disponíveis”, “laboratórios”, “currículos”, “procedimentos de ensino” e “domínio das disciplinas pelos professores”, quando comparados à média geral. Além disso, os alunos boicotantes das instituições públicas se mostram muito mais críticos que os boicotantes das IES privadas. (Leitão et al., 2010, p. 31)

Como resultado da pesquisa a respeito dos boicotes, seja de forma negativa para a IES, os professores e o curso, a Tabela 6 detalha cada tipo de boicote, conforme Leitão et al:

Tabela 6

Porcentagem de respondentes que avaliam negativamente a IES, os professores e o curso por tipo de boicote

Quesito	Geral		Protesto		Em branco	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Instalações físicas	26,86	6,84	37,11	15,26	38,03	15,08
Espaço pedagógico	20,37	7,23	28,83	13,45	28,48	13,14
Equipamentos disponíveis	41,32	16,33	52,04	25,37	54,29	25,71

(continua)

continuação)

Quesito	Geral		Protesto		Em Branco	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Equipamentos de laboratório	18,84	4,21	29,74	9,88	29,4	7,95
Currículo do curso	13,46	7,32	22,94	15,41	18,78	13,08
Procedimentos de ensino utilizados pelos professores	10,23	4,44	12,7	11,06	13,93	8,45
Domínio das disciplinas pelos professores	7,33	3,7	8,64	7,92	10,03	6,75

Fonte: (Leitão et al., 2010, p. 31)

Leitão et al (2010) também apresentam os resultados das variáveis referentes às instituições e à condição do aluno na instituição, informando que de forma isolada o boicote relativo a categoria administrativa da IES representou um incremento de 2,5%. Já na categoria por curso, foi constatado existir grandes diversidades de pontos a considerar, considerando a quantidade de cursos e de IES, bem como se é pública ou privada, tendo a concentração nas públicas. Quanto a análise de variáveis referentes à condição socioeconômica do aluno, os resultados apontam que não têm grande correlação com a probabilidade de boicote. Outro aspecto levantado na pesquisa foi a questão da renda familiar e a escolaridade dos pais dos alunos, tendo sido apontado que, quanto maior a renda familiar, maior probabilidade de boicote pelo aluno, bem como que quanto mais escolarizados forem os pais dos alunos, também levam a probabilidade do boicote. Outras duas variáveis analisadas, a cor da pele e a situação ocupacional do aluno, a pesquisa mostrou que o fato de o aluno ser não branco e não trabalhar, foi constatado que elas apresentam correlação levemente maior na probabilidade de boicote.

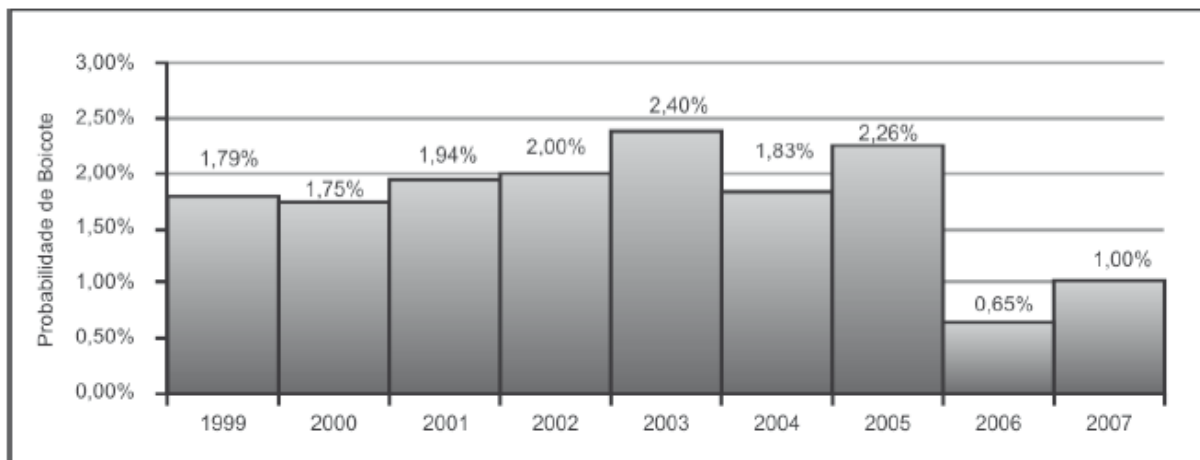
No que tange as variáveis referentes à avaliação do aluno sobre a instituição, Leitão et al assim se escreveu:

É possível observar a seguir que, quanto pior a avaliação do aluno nos quesitos “instalações físicas”, “equipamentos disponíveis”, “equipamentos de laboratório” e “currículo do curso”, maior a probabilidade de boicote. Esse resultado pode indicar que os alunos que boicotam o exame podem utilizar-se desse meio como forma de explicitar sua insatisfação com o curso e/ou a instituição. (Leitão et al., 2010, p. 35)

Leitão et al (2010), fazendo análises dos dados pesquisados, também fez considerações a respeito da probabilidade de boicote ao longo dos anos, citando que:

Identificou-se um padrão relativamente constante de boicote ao longo dos anos de 1999 a 2005, sem que houvesse alteração tendencial de comportamento no momento imediatamente após a alteração do sistema de avaliação de Provão para Enade (em 2004). Interessante notar que essa alteração ocorreu nos anos de 2006 e 2007, mostrando que, pelo menos nos dois últimos anos de Enade, o fator “ano” assumiu dimensão bastante inferior à demonstrada nos anos anteriores. (Leitão et al., 2010, p. 36)

Para melhor visualizar as afirmativas deste boicote ao longo dos anos, foi elaborada a Figura 38 com os dados:

Figura 38*Probabilidade de boicote ao longo dos anos*

Fonte: (Leitão et al., 2010, p. 36)

Em suas considerações finais, Leitão et al (2010), menciona que o objetivo foi analisar o fenômeno difundido na sociedade, notadamente a acadêmica, de que existe um grande boicote na realização do Enade. Afirmam que:

Como pôde ser observado, esse comportamento, de forma geral, possui dimensão reduzida, nunca tendo ultrapassado 3,5% da população avaliada; mas, quando analisado por curso, verificou-se grande variação de incidência, com alguns cursos sendo claramente mais afetados por esse fenômeno.

As estatísticas descritivas demonstraram que o perfil socioeconômico do estudante que adere ao boicote não difere muito do perfil socioeconômico do aluno médio, porém algumas variáveis apresentaram diferenças consideráveis, entre elas a renda familiar, a escolaridade do pai e o tipo de escola em que cursou o ensino médio, mostrando que os boicotantes são alunos com renda familiar mais alta, possuem pais mais escolarizados e cursaram a maior parte do ensino médio em escola privada, quando comparados aos alunos em geral; além disso, esses estudantes avaliam pior seu curso ou sua instituição. (Leitão et al., 2010, p. 36)

Finaliza os autores, a partir de suas pesquisas, afirmando que:

Por fim, na análise temporal, verificou-se que não houve alteração comportamental no ato de boicotar dos alunos na passagem do Provão para o Enade (de 2003 para 2004) e que essa alteração foi verificada a partir de 2006. A busca da descrição, da compreensão e da explicação do fenômeno “boicote” levou a diferentes possibilidades e escolhas para a produção deste material. Mesmo considerando a escassez de bibliografia específica, o presente texto pretendeu elucidar as possíveis relações das diferentes variáveis analisadas com o ato de boicotar. (Leitão et al., 2010, p. 37)

1.9 Estado atual do conhecimento sobre a avaliação das IES do Sistema Federal de Ensino no Brasil e as consequências da imputação do resultado obtido pelo ENADE na determinação do conceito dos cursos e IES

Todo e qualquer assunto pesquisado, necessário se faz a catalogação do Estado Atual do Conhecimento sobre ele, que alguns denominam de Estado da Arte, e para esse mister, utilizando-se dos descritores “Avaliação do Ensino Superior” e “Enade”, nos sites de busca da Scielo e Google Acadêmico, foram sistematizados e selecionados 13 (treze) documentos para este subitem, cobrindo o período dos últimos 5 (cinco), isto é, de 2017 a 2021.

Para visualização, a seguir são apresentados os dados sintéticos nas Figuras 39 e 40, que demonstram a metodologia utilizada e o resultado encontrado em ambas os sites de buscas, que doravante serão utilizados para este estado atual do conhecimento:

Figura 39*Pesquisa na base de dados da Scielo*

Descrição	Quantidade
Pesquisado em 21/01/2022, na base de dados: Scielo.br	
https://search.scielo.org/?fb=&q=avalia%C3%A7%C3%A3o+da+educa%C3%A7%C3%A3o+superior+e+enade&lang=pt&count=15&from=1&output=site&sort=&format=summary&page=1&where=&filter%5Bin%5D%5B%5D=scl&filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=2021&filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=2019&filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=2017&filter%5Byear_cluster%5D%5B%5D=2018&filter%5Btype%5D%5B%5D=research-article	
Número de artigos disponíveis	38
Quando refinado pelos últimos 5 anos	11
Resultado encontrado de artigos que estavam relacionados diretamente a compreensão da Avaliação de cursos pelo Enade e as consequências para as IES, considerando que um deles estava duplicado	10

Fonte: Elaborado pelo autor

Figura 40*Pesquisa na base de dados do Google Acadêmico*

Descrição	Quantidade
Pesquisado na base de dados do Google Acadêmico	
Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?start=0&q=%22AVALIA%C3%87%C3%83O+DA+EDUCA%C3%87%C3%83O+SUPERIOR%22++E+ENADE&hl=pt-BR&scisbd=1&as_sdt=0,5&lookup=0	
Número de artigos disponíveis	16.700
Quando refinado pelos últimos 5 anos	7.060
Quando solicitado por relevância	13
Resultado encontrado de artigos que estavam relacionados diretamente a compreensão da Avaliação de cursos pelo Enade e as consequências para as IES, considerando a disponibilização dos arquivos em PDF.	03

Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com os dados, inicialmente foi feita a pesquisa geral, utilizando os descritores já mencionados, tendo sido a pesquisa refinada em duas etapas, sendo a primeira considerando as publicações dos últimos 5 (cinco) anos e a segunda por relevância e desta forma selecionados, como já mencionado, 13 trabalhos, sendo 10 (dez) do site de busca da Scielo e 03 (três) do Google Acadêmico. Segue o resultado da pesquisa para verificação do estado atual do conhecimento nestes documentos selecionados, estando os mesmos classificados por assunto dentro dos descritores.

1.9.1 – Material 01 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Google Acadêmico – Ano de publicação 2021 - Autor: Sousa, Atair

Em seu artigo publicado em 2021 e elaborado em 2019, intitulado Um breve panorama da produção de itens para avaliação da qualidade da Educação Superior, faz referência aos processos da produção de itens para o Banco Nacional de Itens da Educação Superior (BNI-ENADE), bem como ressalta o percentual de aproveitamento dos itens para os cursos avaliados, bem como foram observadas fragilidades neste aproveitamento em determinadas áreas de conhecimento. As palavra-chave utilizadas foram Educação Superior, Banco Nacional de Item, Políticas Educacionais e Enade.

Sousa (2021) menciona que a avaliação tem ganhado importância tendo em vista a abrangência dentro das políticas educacionais no país, notadamente quanto a avaliação da qualidade da educação, citando a Lei 10861 de 14/04/2004, que dentre outros assuntos, faz referência ao ENADE para este fim, ressaltando que:

O objetivo do ENADE é avaliar a trajetória dos estudantes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação. No âmbito da prova do ENADE, o Banco Nacional de itens da Educação Superior (BNI-ENADE) se caracteriza como um instrumento das diretrizes da avaliação da Educação Superior e, por conseguinte, inserido nas atribuições direcionadas pela lei de criação do SINAES. (Sousa, 2021, p. 2)

O autor teve como propósito responder que medidas pedagógicas poderiam contribuir para melhorar os processos de produção de itens para a prova aplicada no Enade, notadamente no banco nacional de itens (Bni). Sousa (2021), ao tratar do Bni como processo de qualidade na instrumentação da avaliação da educação, utilizando-se dos dados do Inep e considerando

que ele está organizado por critérios disponíveis para a construção dos instrumento de avaliação, assim referenciou:

[...] A manutenção do Bni depende da entrada constante de itens de qualidade. Para tanto, educadores e pesquisadores da educação brasileira são chamados a colaborar nessa construção, elaborando Itens que possam fazer parte desse banco.

O guia de elaboração e revisão de Itens apresenta as orientações do Inep para a construção e revisão de itens para testes de avaliação em larga escala, considerando a literatura especializada na área e, se estrutura da seguinte forma: definições e conceitos; estrutura do item de múltipla escolha; etapas para elaboração de item; especificações para apresentação do item; etapas de validação de item; protocolo de revisão de item. (Sousa, 2021, p. 3)

Fazendo referência ao processo de avaliações em larga escala, como é o caso do Enade para o Ensino Superior, o autor elaborou a Figura 41 que retrata bem a atuação do Bni na educação brasileira, em todos os níveis:

Figura 41

Processos dos instrumentos avaliativos do Bni

Processo do BNI	
Instrumento avaliativo	Nível educacional
Provinha Brasil; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB.	Educação Básica
Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA.	Educação Básica
Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.	Educação Básica
Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE.	Educação Superior
Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA.	Educação Básica
Revalidação dos Diplomas Médicos – REVALIDA.	Educação Superior
Certificado de Proficiência na Língua Brasileira de Sinais – PROLIBRAS.	Educação Básica
Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa - CELPE-BRAS.	Educação Básica

Fonte: (Sousa, 2021, p. 3)

Sousa (2021) ainda mencionando a importância do Bni, que proporciona confiabilidade e garante uma maior participação de toda a comunidade acadêmica, tanto em sua construção, quanto no seu aperfeiçoando, assim referenciou:

O Bni da Educação Superior, criado em 2010 tem por objetivo reunir questões de qualidade técnica que permitam ao Inep avaliar por meio do exame o conhecimento dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Den's) dos cursos de graduação. O Inep busca qualificar o exame com a construção de Itens elaborados por profissionais experientes. O Bni é um sistema importante na construção dos instrumentos avaliativos do Inep [...].
(Sousa, 2021, p. 4)

O autor tratando ainda do Banco Nacional de Itens, fez a seguinte afirmativa, considerando seus levantamentos de pesquisa e quanto ao abastecimento deste banco, bem como os itens descartados, que via de regra se dá pela dificuldade de alguns docentes em elaborar itens que atendam ao padrão exigido pelo Inep para provas em larga escala, o que requer que capacitações pedagógicas desses professores deva ser uma constante:

Com isso, ratifica-se a necessidade de manutenção e continuidade dos processos de melhorias na formação cada vez mais atualizadas dos colaboradores. O alerta sinaliza para dificuldades de docentes de algumas áreas em elaborar itens que atendam ao padrão exigido para avaliação em larga escala. Por outro lado, ratifica-se a afirmativa de que a capacitação pedagógica se faz ainda necessária no processo de elaboração e revisão de itens, não só em função de novos componentes desse grupo de docentes, mas também pela necessidade de novas investidas de intervenções pedagógicas nesse processo. Embora o Bni-Enade esteja em uma em fase de pleno

abastecimento de itens, ainda não tem apresentado indícios de colapso no sentido de carência generalizada de itens, mas é preciso estar atento para essa possibilidade no futuro próximo. (Sousa, 2021, p. 6)

Fazendo referência aos itens descartados para compor o Banco Nacional de Itens, Sousa (2021) assim elencou os motivos e/ou justificativas, conforme Figura 42:

Figura 42

Motivos de descarte de itens

Principais motivos de descartes de itens.	
Motivo	Justificativa
Implausibilidade.	Distratores que favoreçam a resolução mediante raciocínio por exclusão.
Nível de dificuldade.	Aquém do adequado ou muito simples/óbvio para avaliar concluintes de cursos de graduação.
Abordagem de conhecimento.	Muito específico; mais próximos das linhas especializadas de pesquisa na pós-graduação.
Uso de dados estatísticos.	Informações (centrais, conceitos, abordagem teórica) defasadas, ultrapassadas ou controversas que comprometem a validade das afirmações.
Construções textuais.	Elaborada em língua estrangeira para prova em que não cabe a adoção de outro idioma.
Reprodução de item.	Idêntico ou extremamente semelhante a outro que já foi selecionado para o BNI.
Presença de regionalismos.	Falta de abrangência mínima correspondente ao caráter nacional do Exame.
Ocorrência de falhas técnicas ou fuga ao modelo proposto pelo INEP para as provas do ENADE.	Item solicita a escolha de opção incorreta. Item de asserção-razão fora do padrão. Item apresenta redação sem coesão e/ou coerência entre os elementos, estando, no todo, prejudicado. Item apresenta distratores excludentes entre si. Item apresenta distratores óbvios, que não dependem de formação em curso de graduação para serem julgados. Item depende de análise de gráfico/imagem/tabela que está ausente.
Item apresenta problemas de sensibilidade, estando, no todo, prejudicado.	Item aborda o tema de forma preconceituosa. Item apresenta problemas relacionados a questões político-partidárias.
Falta de correspondência com a encomenda.	Encaminhamento de item discursivo ao invés de item de múltipla escolha/objetivo.

Fonte: (Sousa, 2021, p. 9)

Como em qualquer banco de itens (ou questões), considerando os aspectos pedagógicos de sua elaboração, podem ser descartados alguns itens e na pesquisa empreendida por Sousa (2021), foi possível construir a Tabela 7 que demonstra a eficiência dos itens para o Enade 2019, conforme apresentado na tabela a seguir:

Tabela 7*Eficiência de itens do Bni-Enade 2019*

Eficiência do BNI-ENADE em 2019 por curso e área	
Curso/área	E(%)
Agronomia	52
Arquitetura e Urbanismo	49
Biomedicina	45
CST em Agronegócio	31
CST em Estética e Cosmética	40
CST em Gestão Ambiental	27
CST em Gestão Hospitalar	24
CST em Radiologia	49
CST em Segurança no Trabalho	30
Educação Física	74
Enfermagem	17
Engenharia Ambiental	51
Engenharia Civil	68
Engenharia de Alimentos	42
Engenharia de Computação	19
Engenharia de Controle e Automação	33
Engenharia de Produção	51
Engenharia Elétrica	39
Engenharia Florestal	56
Engenharia Mecânica	41
Engenharia Química	47
Farmácia	54
Fisioterapia	33
Fonoaudiologia	42
Formação Geral	33
Medicina	28
Medicina Veterinária	45
Nutrição	52
Odontologia	48
Zootecnia	55
GERAL	43

Fonte: INEP (2021) citado por (Sousa, 2021, p. 10)

Trabalhando com os dados da pesquisa, Sousa (2021) afirma que, com referência aos itens que compõe o Banco Nacional de Itens:

[...] Há evidência de que possíveis falhas estão mais próximas dos processos de elaboração e/ou revisão desses tipos de itens do que dos processos pedagógicos envolvidos no curso de capacitação. Outra evidência relevante que pode ser observada é que os itens trabalhados pelos docentes em suas práticas pedagógicas distanciam-se dos tipos de itens de avaliação em larga escala. A falta de experiência com este tipo de item pode ser um fator a ser

observado e trabalhado na revisão da prática pedagógica desses docentes.
(Sousa, 2021, p. 11)

Finaliza Sousa (2021) seu artigo mencionando que:

As medidas que vêm sendo adotadas pela gestão do Bni-Enade através da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (Daes) do Inep, demonstram um esforço no sentido de atender as necessidades de abastecimento desse banco de itens. As medidas adotadas, na opção em estender esse abastecimento, as chamadas públicas têm contribuído para um número cada vez maior de colaboradores nos processos de elaboração e revisão de itens. (Sousa, 2021, p. 11)

1.9.2 – Material 02 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Google Acadêmico - Ano de publicação: 2021 – Autor: Silva, Adriene

Tratando do tema Ensino Superior – impactos das políticas do Sinaes na organização das avaliações internas em Centros Universitários, uma das classificações de IES feitas pelo Mec, conforme descrito no subitem 1.3 desta pesquisa, Silva (2021) em sua tese apresentada ao programa de Pós-Graduação Stricto Sensu para a Universidade Federal de Uberlândia-MG, Brasil, inicia informando que sua pesquisa foi realizada em três IES, com abordagem inicial qualitativa que possibilitou conhecer e discutir, a partir dos dados coletados, os modelos pedagógicos e os processos avaliativos utilizados pelas instituições e de que forma os processos permitem o acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e logo em seguida com abordagem quantitativa, foi possível analisar os dados aferidos nas avaliações internas das IES pesquisadas, verificando qual o impacto nos resultados do SINAES. Silva (2021), afirma que, após sua pesquisa:

Foi confirmado ainda que as organizações dos processos de gestão da avaliação da aprendizagem dentro das IES pesquisadas, impactaram nos

resultados do SINAES, visto que os resultados aferidos no ENADE são um dos principais insumos para o cálculo dos indicadores que qualidade estabelecidos pelo Mec. E balizados pelos indicadores do Inep, foi registrado o aumento da média da Nota Contínua do Enade, nas três Ies, e no caso do Unipam, que possui o modelo de gestão instituído em um ciclo maior, o acréscimo das Notas Contínuas do Enade, já impactaram no Igc da instituição, que era Igc 3 no ciclo anterior, e hoje apresenta Igc 4. (Silva, 2021, p. 8)

O autor faz referência a necessidade de se compreender os procedimentos intrínsecos do processo de ensino-aprendizagem, citando que:

[...] antes de se compreender os processos e instrumentos avaliativos de aferição da qualidade do ensino ofertado, é urgente que se compreendam os procedimentos intrínsecos ao processo de ensino-aprendizagem no ensino superior. Assim, mais importante que mensurar a qualidade da educação superior no país, a tarefa mais profunda a ser desenvolvida é a de se compreender o ciclo educativo nesse nível de ensino, bem como se articulam os elementos que promovem e avaliam a aprendizagem, e a formação dos sujeitos. Sujeitos estes que mais tarde terão suas competências e habilidade avaliadas, e essa avaliação irá compor, junto a outros insumos, a base para a mensuração de indicadores de qualidade da educação superior em nosso país. (Silva, 2021, pp. 17–18)

Ao fazer considerações sobre o ciclo avaliativo e o processo, o autor assim se referiu:

[...] Sem dúvidas, um ciclo avaliativo pautado em métodos de estratificação e classificação não atende à análise qualitativa da aquisição dessas competências, habilidades e atitudes, tão importantes na construção acadêmica. Desse modo, a avaliação da aprendizagem no ensino superior, não

deve se restringir a avaliações externas, ela deve ser instituída a partir de uma microavaliação, que valorize a aprendizagem discente, e valorize o ato educativo de forma plural, para uma macroavaliação, que se preocupa em avaliar o próprio sistema educacional como um todo [...]. (Silva, 2021, p. 76)

O autor apresenta sua fundamentação teórica, passando pelas metodologias de avaliação dos alunos, citando a evolução do processo de avaliação até culminar no foco desta pesquisa, o Enade, registrando que:

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) tem como premissa avaliar o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, bem como aferir o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial, conforme a Lei n.º 10.861/2004. (Silva, 2021, p. 100)

Também foi objeto de pesquisa, o conceito denominado Cpc, que é o conceito Preliminar de Curso, com conceitos de 1 a 5, que utiliza em sua composição o resultado do exame Enade, mencionando que:

Em 10 de janeiro de 2007, o Ministro da Educação publicou a Portaria Normativa n.º 1, que, dentre outras diretrizes, definia que os cursos de graduação que tivessem obtido Cpc, inferior a 3, no Enade de 2004, deveriam requerer a avaliação dos cursos de graduação *in loco* no sistema eletrônico do Mec (e-MEC), de acordo com calendário específico. Posteriormente a Portaria Normativa n.º 40, de 12 de dezembro de 2007 [...]. (Silva, 2021, p. 104)

Faz referência ao Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (Igc), que consolida os índices já mencionados, além de outros parâmetros, destacando o autor que:

O Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (Igc) é um indicador de qualidade que avalia as Instituições de Educação Superior. Seu cálculo é realizado anualmente e leva em conta os aspectos Cpc's do último triênio, média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu atribuídos pela Capes, distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação stricto sensu. Como o Igc considera o Cpc dos cursos avaliados no ano do cálculo e nos dois anos anteriores, sua divulgação refere-se sempre a um triênio, compreendendo todas as áreas avaliadas previstas no Ciclo Avaliativo do Enade. (Silva, 2021, p. 105)

Silva (2021) apresentou os resultados de sua pesquisa, afirmando que a metodologia de avaliação interna, vem possibilitando que as Ies pesquisadas tenham aumentado o resultado das avaliações externas, haja vista que nas avaliações internas, as Ies vem se preocupando em determinar a elaboração das provas no modelo aplicado pelo Enade. Registra ainda que:

Devido ao avanço da oferta do Ensino Superior no Brasil, sobretudo de forma mais intensa a partir da década de 1980, verificou-se, em consonância a esse cenário, um movimento de instituição e implementação de políticas públicas de avaliação da qualidade do ensino superior, a priori visando mensurar a qualidade das instituições públicas e, como indicador para distribuição de recursos, mais tarde assumindo caráter formativo, de regulação e prestação de contas à sociedade, abrangendo tanto a rede pública, como a privada. Diante desse contexto, a preocupação em mensurar a qualidade do ensino ofertado se torna mais evidente a cada novo ciclo avaliativo proposto pelas

políticas nacionais de Educação, provocando intensas discussões e debates em toda a sociedade acadêmica, sobretudo no que se refere aos processos e instrumentos avaliativos estabelecidos.

[...] Os resultados derivados do mapeamento dos dados institucionais demonstram melhorias nos quesitos de governança, de autonomia e comprometimento discente, e de indicadores da avaliação externa, por meio do Enade, ou seja, nos processos de ensino-aprendizagem como um todo [...].

(Silva, 2021, pp. 144–145)

1.9.3 – Material 03 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Scielo - Ano de publicação: 2021 – Autores: Beltrão, Kaizô; Mandarino, Mônica; Megahós, Ricardo; e, Pedrosa, Mônica

Beltrão et al, no artigo que tem o tema Efeitos do status socioeconômico sobre o uso da linguagem escrita – isso se estende para o Brasil no Ensino Superior?, apresentam a sua pesquisa sob esse prisma, ressaltando que:

[...] O efeito socioeconômico não é tão forte na classe mais rica, quanto no nível educacional mais baixo: os estudantes universitários constituem um grupo bastante homogêneo. Isso reformula a tese de Bourdieu de que através do capital social, cultural e econômico ainda prevalece a dominação dos mais ricos sobre as classes mais populares, reforçando a desigualdade. (Beltrão et al., 2021, p. 618)

Após fazer a revisão de literatura, mencionar o banco de dados utilizados na pesquisa, trataram os autores do modelo hierárquico verificado e sobre a eficácia escolar, ressaltando que:

A modelagem hierárquica é amplamente utilizada na área educacional para explicar a proficiência alcançada pelos alunos com base nas características do aluno e nível superior a partir de informações (sala de aula, escola, etc.). No caso deste estudo, foi investigado se os fatores associados ao perfil

socioeconômico explicam o desempenho dos egressos dos cursos de Ensino Superior em todas as áreas, ao longo dos três anos considerados na análise. (Beltrão et al., 2021, p. 622)

Considerando que a pesquisa analisa o domínio da língua portuguesa, os autores reforçam que no exame Enade são considerados três aspectos a saber: o ortográfico, textual e o vocabulário/morfossintático, conforme preconizado pelo INEP em 2018. Desta forma mencionaram que:

Com relação ao aspecto ortográfico, o desempenho dos participantes revelou uma diferença muito grande nos dois aspectos analisados nesta competência, com baixo desvio da norma ortográfica, mas alto desvio do uso do acento. Muitas vezes há uma completa ausência de acentuação gráfica na maioria das palavras no texto, talvez motivadas pelos hábitos relacionados às redes sociais e a falta de esclarecimento sobre as decisões da Língua Portuguesa de 1990 - Acordo Ortográfico. (Beltrão et al., 2021, p. 625)

Finalizando o artigo, os autores deixam claro que no ensino superior, os aspectos relacionados aos indicadores socioeconômico relacionados a análise sobre o domínio da língua portuguesa, não tem grande relevância, sendo mais observado em níveis educacionais mais baixos, fazendo as afirmações mencionadas a seguir:

[...] descobrimos que status socioeconômico têm um impacto na proficiência linguística, mas no nível universitário não é tão forte quanto medido em níveis educacionais mais baixos, muito possivelmente porque alguma filtragem já ocorreu. Como já foi dito, os estudantes universitários constituem um grupo muito mais homogêneo.

Mostramos neste artigo que os grupos socioeconômicos mais abastados têm maior proficiência nos exames, em especial no componente Enade Língua

Portuguesa, mesmo controlando o nível socioeconômico médio da área de conhecimento considerada. Nosso texto mostra que entre os alunos graduandos brasileiros, os indicadores socioeconômicos estão correlacionados com o domínio do língua. [...] por meio do capital econômico ainda prevalece a dominação das classes mais abastadas sobre as mais classes populares, uma vez que os critérios de excelência são definidos pelas classes altas, reforçando a desigualdade para manter a dominação. (Beltrão et al., 2021, p. 639)

1.9.4 – Material 04 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Scielo - Ano de publicação: 2021 - Autor: Andrade, Sammela Rejade de Jesus e Freitag, Raquel Meister Ko

Andrade e Freitag (2021), no artigo com o título Objetivos educacionais e avaliações em larga escala na trajetória da educação superior brasileira: Enem, Enade e a complexidade cognitiva na retenção do fluxo, fazem comparações das duas avaliações utilizadas pelo Sinaes, o Enem que avalia os alunos para ingressarem no Sistema Federal de Ensino Superior e o Enade, que avalia os concluintes deste ensino superior, sendo um componente curricular obrigatório, procurando a pesquisa investigar o que se espera dos estudantes da formação superior, quanto a proficiência em leitura, ressaltando o seguinte:

São considerados as matrizes e os itens da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem e de Formação Geral do Enade. Como resultados, foram identificadas assimetrias tanto na comparação entre os níveis de complexidade e as determinações normativas quanto nos itens de ambas as avaliações, o que pode estar relacionado à retenção de fluxo na educação superior. (Andrade & Freitag, 2021, p. 177)

Os autores, fazendo referência a tentativa de redução da retenção no fluxo da educação superior, comparou em sua pesquisa, os documentos norteadores de duas avaliações oficiais já

mencionadas, sendo a primeira de ingresso e a segunda de conclusão do ensino superior, destacou que:

[...] comparamos os documentos norteadores de duas avaliações oficiais em larga escala que perpassam a trajetória do egresso da educação superior – o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), no ingresso, e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), na conclusão – e os itens que compõem as provas dessas avaliações em um recorte com foco nas habilidades de leitura, considerando a prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Lct) do Enem e as questões de Formação Geral (Fg) do Enade. Aplicamos a Taxonomia de Bloom Revisada (Tbr) aos descritores e itens, a fim de identificar as competências avaliadas e parametrizar a comparação. (Andrade & Freitag, 2021, p. 179)

Ao tratar da motivação da proposição em sua pesquisa da taxonomia, os autores afirmaram que:

A motivação da proposição da taxonomia decorre da dificuldade de os alunos atingirem níveis mais altos de desempenho cognitivo durante sua formação, por não saberem o que deles é esperado; assim, a definição clara dos objetivos educacionais, respeitando a hierarquia da aquisição do conhecimento, pode auxiliar na preparação, não só para o desempenho em avaliações, por exemplo, mas também para o ingresso no mercado de trabalho depois da trajetória educacional. (Andrade & Freitag, 2021, p. 180)

Após apresentada a metodologia da pesquisa para a construção do artigo, os autores apresentaram os resultados e mencionando os objetivos educacionais nos documentos norteadores, citam que:

A denominação “Matriz de Referência” é utilizada no contexto das avaliações em larga escala para indicar habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientar a elaboração de itens de testes e provas, bem como a construção de escalas de proficiência que definem o que e o quanto o aluno realiza no contexto da avaliação. (Andrade & Freitag, 2021, p. 185)

Andrade e Freitag (2021), ao fazer referência específica aos aspectos das provas do Enem e Enade no tocante a leitura, mencionam que:

O nosso estudo, voltado às provas que abordam mais diretamente a leitura, observa maior complexidade na prova do Enade, que concentra questões nos domínios Analisar e Conceitual, enquanto a prova do Enem, nos domínios Entender e Conceitual. Por sua vez, os estudos que observaram as provas de conhecimentos específicos do Enade e as provas de outras áreas do conhecimento do Enem, principalmente da área de exatas, destacam mais proximidade entre a complexidade cognitiva dos exames [...] (Andrade & Freitag, 2021, p. 198)

Ao concluir o artigo, os autores, referenciando a comparação dos documentos norteadores das duas avaliações, o Enem e o Enade, mencionam a modelo utilizado no Enem da Taxonomia de Bloom Revisada (Tbr) e no Enade da Formação Geral (Fg), citam que:

[...] a falta de correlação entre teoria, planejamento e prática e entre a elaboração e os resultados de avaliações. Enquanto os documentos normatizadores, matriz de referência e portarias, preconizam níveis de compreensão em leitura em escalas de complexidade mais elevadas, os itens das provas não se enquadram adequadamente nas orientações e restringem a abordagem de habilidades e competências aos níveis mais fáceis da hierarquização.

[...]

Outro aspecto importante é a prevalência dos itens da prova de FG do Enade em basicamente um ponto de interseção da tabela bidimensional, Analisar/Conceitual, o que contraria toda a proposta dos objetivos educacionais da Tbr: a importância de previsão da escala de hierarquização do processo de desenvolvimento cognitivo; sem prever que os estudantes tenham consciência desse processo, o desempenho na aprendizagem pode não ocorrer de forma eficiente. (Andrade & Freitag, 2021, p. 199)

1.9.5 – Material 05 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Scielo - Ano de publicação: 2019 – Autores: Lima, Priscila; Ambrósio, Ana Paula; Ferreira, Deller; Brancher, Jacques

Ambrósio et al, tratando do tema Análise de dados do Enade e Enem: uma revisão sistemática da literatura, ressaltando que o órgão responsável pela edição de ambos os exames é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), tendo como intuito avaliar o ensino médio e o ensino superior. Citam preliminarmente que:

[...] com o intuito de analisar a Educação Básica, dentre outras avaliações, o Inep aplica o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); para avaliar a qualidade da educação superior, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). A partir das análises dos dados produzidos pela aplicação desses exames, é possível observar o desempenho tanto do estudante quanto das instituições e, assim, calcular indicadores de qualidade que, dentro de um contexto, oportunizarão decisões de melhorias do processo de ensino e aprendizagem. (Ambrósio et al., 2019, p. 89)

Os autores fazendo referência de que a operacionalização dos exames é do Inep e que as informações obtidas são utilizadas por vários segmentos da comunidade, como as Ies, órgãos governamentais, os alunos e o público em geral, mencionam o seguinte:

Para avaliar o ensino superior foi estabelecido, em 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. O Sinaes avalia a educação superior por meio de vários instrumentos, que focam na instituição, no curso e no estudante. Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), que organiza e coordena externamente o processo avaliativo [...]. (Ambrósio et al., 2019, p. 90)

Após apresentado todo o conteúdo teórico e o resultado de suas pesquisas, os autores fazem as seguintes considerações:

A leitura dos trabalhos selecionados mostrou que as análises sobre o Enem/Enade, em sua maioria, são feitas com o objetivo de melhorar o desempenho dos estudantes nos exames. Os problemas que impulsionam essas análises estão ligados à qualidade da educação.

A quantidade de estudos feitos sobre o Enade é expressivamente maior que sobre o Enem e poucos tentam analisar os dois. Isso pode estar relacionado ao fato de que frequentemente se deseja analisar o desempenho dos alunos e os dados do Enade podem ser analisados por curso. Vale observar que essas análises são geralmente feitas por pesquisadores usando os dados associados aos cursos de seu interesse e para os quais desejam contribuir. (Ambrósio et al., 2019, p. 99)

Finalizam os autores fazendo a seguinte constatação:

Além disso, análises inferenciais permitem verificar se é possível generalizar os resultados obtidos na amostra para a população em geral, permitindo verificar correlação significativa entre diferentes grupos, tais como sexo (feminino, masculino), regiões do Brasil (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste,

Centro-Oeste), tipo de instituição (pública, privada) etc., ou verificar a correlação em diferentes momentos temporais, propiciando estudos longitudinais, que analisam o comportamento dos alunos em diferentes momentos ou situações. (Ambrósio et al., 2019, p. 100)

1.9.6 – Material 06 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Scielo - Ano de publicação: 2021 - Autores: Cortelazzo, Ângelo e Elisei, Cristina

No artigo Desempenho dos estudantes de cursos presenciais e a distância no Enade em 2015, 2016 e 2017, escrito por Cortelazzo e Elisei (2021), foi feita a análise exploratória dos dados disponíveis das turmas participantes e concluintes de instituições que possuíam cursos com turmas presenciais e a distância, sendo afirmado que:

[...] Os resultados mostraram que estudantes de cursos EaD, especialmente naqueles com grande quantidade de concluintes, tendem a apresentar um conceito Enade contínuo numericamente menor e médias com maior variabilidade. Para uma instituição que oferece cursos EaD e presenciais, houve diferença nos resultados em função da sua natureza jurídica: escolas públicas tiveram conceitos significativamente maiores nos cursos presenciais, enquanto que nas escolas privadas essa diferença não foi observada ou foi menos evidente. Para os cursos EaD, a despeito de valores numericamente maiores nas instituições públicas, não houve diferença significativa entre os resultados. (Cortelazzo & Elisei, 2021, p. 207)

Fazendo análises comparativas do crescimento dos cursos presenciais e em EaD, os autores citaram que:

Dados do Censo da Educação Superior no Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2019) indicam que em 2005 havia pouco mais de 110 mil matriculados em cursos superiores

desenvolvidos a distância e esse contingente passou para mais de 1,75 milhão em 2017, representando um aumento superior a 1.400%. Em contrapartida, no mesmo período, os cursos presenciais expandiram suas matrículas de 4,5 para 6,5 milhões de alunos, ou 47% de aumento. Assim, o Ensino a Distância (EaD), que representava 2,5% dos matriculados em 2005, passou a representar, em 2017, mais de 21% desse total (Inep, 2019). (Cortelazzo & Elisei, 2021, p. 208)

Citam os autores que a comparação entre as modalidades de cursos presenciais e em EaD somente foi possível, com a divulgação a partir de 2015 dos conceitos obtidos pelos concluintes de cursos presenciais e a distância e completando o ciclo avaliativo para todos os cursos, em 2017 foi o ano que possibilitou esta análise comparativa. Objetivando deixar mais claro esta evidência, na Tabela 8 estão sistematizados os conceitos obtidos e os cursos participantes, relativamente ao período de 2015 a 2017:

Tabela 8

Quantidade de cursos participantes do Enade de 2015, 2016 e 2017, conforme conceito obtido e respectivos percentuais

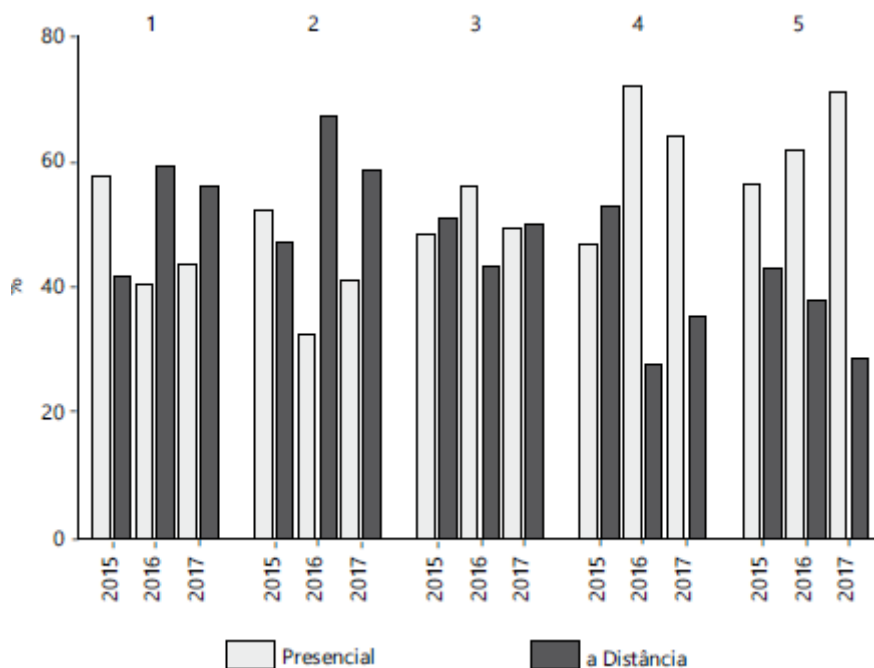
Conceito	1	2	3	4	5	Total	
2015	Presencial	264	2.097	3.308	1.452	390	7.511
	%	3,5	27,9	44	19,3	5,2	100
	Distância	9	89	164	77	14	353
	%	2,5	25,2	46,5	21,8	4	100
2016	Presencial	167	982	1.683	1.053	264	4.149
	%	4	23,7	40,6	25,4	6,4	100
	Distância	3	25	16	5	2	51
	%	5,9	49	31,4	9,8	3,9	100
2017	Presencial	477	2.678	3.801	2.173	588	9.717
	%	4,9	27,6	39,1	22,4	6,1	100
	Distância	31	194	195	61	12	493
	%	6,3	39,4	39,6	12,4	2,4	100

Fonte: (Cortelazzo & Elisei, 2021, p. 212)

Ainda utilizando os dados da pesquisa efetuada, os autores elaboraram a Figura 43 que demonstra claramente o percentual dos cursos presenciais e a distância no mesmo período, proporcionando uma visualização clara e objetiva:

Figura 43

Percentual da participação dos cursos presenciais e a distância em cada conceito, no período analisado



Fonte: (Cortelazzo & Elisei, 2021, p. 213)

Complementando a informação do gráfico, a partir de suas pesquisas, os autores citam que:

Percebe-se que os cursos presenciais apresentaram os maiores percentuais de notas 4 e 5 em todos os anos, à exceção de nota 4 em 2015, quando os valores foram próximos a 50%. Do mesmo modo, em 2016 e em 2017, os cursos a distância tiveram maiores percentuais de notas 1 e 2 quando comparados aos presenciais. Finalmente, as notas 3 oscilaram pouco e de forma aleatória, mantendo-se em torno dos 50% em todos os anos. (Cortelazzo & Elisei, 2021, p. 213)

Cortelazzo e Elisei (2021), fazendo referência aos conceitos Enade faixa, comparando os cursos presenciais e a distância, relativo ao período pesquisado, assim pronunciaram:

Os conceitos Enade faixa, em geral, refletiram essa diferença e foram, 3 para as IES públicas EaD e 2 para as privadas, a despeito de não haver diferença se comparado ao conceito Enade contínuo; nos cursos presenciais, essa tendência confirmou-se com conceito 4 para as Ies públicas em 2015 e em 2016 e conceito 3 para todas as demais situações; a diferença entre o desempenho dos concluintes de cursos presenciais e a distância é maior nas Ies públicas e distribuído de forma mais equitativa nas Ies privadas; finalmente, o percentual de participantes no exame parece não ter relação com a natureza jurídica das Ies, uma vez que houve situações em que as IES privadas tiveram maior percentual e casos em que ocorreu o oposto. (Cortelazzo & Elisei, 2021, p. 225)

Finalizando o artigo, os autores fazem a seguinte constatação:

Apesar de o trabalho mostrar situações em que os valores médios são numericamente diferentes, o fato de haver uma variabilidade grande entre as médias denota que se trata de indicativo ou tendência, mas que não pode ser aferida estatisticamente uma diferença significativa entre os valores apresentados quando se compara à totalidade de cursos. Entretanto, quando foram consideradas apenas as Ies que ofereciam cursos nas duas modalidades, foi possível uma análise estatística, confirmando comportamento diferenciado entre os conceitos Enade contínuo obtido, especialmente quando são agrupadas instituições de mesma natureza jurídica, pública ou privada. (Cortelazzo & Elisei, 2021, p. 226)

1.9.7 – Material 07 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Cielo - Ano de publicação: 2018 – Autores: Wainer, Jacques e Melguizo, Tatiana

No artigo Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014, os pesquisadores Wainer e Melguizo (2018), analisa e compara as notas obtidas no Enade do período em referência, relacionados aos alunos que entraram no ensino superior via programa de cotas, bolsas do programa ProUni ou empréstimo via programa Fies em confronto com os colegas que não receberam os benefícios já mencionados, devendo ressaltar que o programa de cotas, são as reservas feitas nos termos da legislação para uma determinada faixa da população acadêmica, bem como do programa ProUni, também direcionados a acadêmicos que do ponto de vista social e após seleção pelo Ministério da Educação, concluíram que eles poderiam ter este benefício, podendo ser integral ou parcial e por último do Fies, que é um programa de auxílio financeiro na modalidade de financiamento em que o acadêmico ressarce o valor num determinado prazo após formado. Os autores mencionam em seu artigo que:

A comparação é feita usando a diferença entre as médias das notas padronizadas dos exames gerais e específicos do Enade. O artigo define um limite de equivalência como sendo a diferença da média das notas dos 5% dos alunos com resultados logo acima da média e dos 5% dos alunos logo abaixo da média de todos os alunos. Diferenças abaixo desse valor foram consideradas sem importância prática. Tendo em vista essa definição, alunos cotistas tiveram desempenho equivalente ao de seus colegas de classe não cotistas, assim como os alunos que recebem empréstimo do Fies. Alunos que recebem bolsa do ProUni tiveram desempenho superior ao dos seus colegas de classe. (Wainer & Melguizo, 2018, p. 01)

Ao fazer referência às cotas, ProUni e Fies, os autores informam que:

Um marco fundamental para as políticas de cotas foi a aprovação da Lei 12.711/2012. A lei impõe um programa crescente de cotas em todas as universidades e institutos federais até atingir, em 2016, o patamar de 50% das vagas de todos os cursos dedicadas a cotas, e uniformiza os critérios para sua distribuição.

[...]

Há alguns programas federais de bolsas e auxílios, mas o mais famoso é o Programa Universidade para Todos (ProUni) que dá bolsas para o pagamento das mensalidades de alunos em Ies pagas (as bolsas cobrem 100% ou 50% da mensalidade). Existem também alguns programas federais de bolsas e auxílio para ajuda de custo: associado ao ProUni existe o Programa Bolsa Permanência, que dá um auxílio no valor de uma bolsa de iniciação científica para alunos com bolsa integral do ProUni.

[...]

Finalmente, o mais conhecido programa dentro da terceira família é o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Alunos recebem um empréstimo para pagar as mensalidades da instituição e começam a pagar o empréstimo um ano após a conclusão do curso. Até 2015, a taxa de juros do Fies era de 3,4%, e a partir de 2015, de 6,5%. Como as taxas de juros são efetivamente menores que a inflação, pode-se considerar que o Fies é um programa de transferência de recursos para as famílias de alunos com maior vulnerabilidade econômica.

(Wainer & Melguizo, 2018, p. 03)

A partir destes conceitos, os autores, utilizando os dados do Enade de 2012, 2013 e 2014, desenvolveram suas pesquisas para analisar e comparar se esses grupos teriam resultado diferente nas avaliações de outros que não precisam desses benefícios, considerando que o

Enade é um exame para alunos que estão concluindo um curso superior, sendo avaliado em duas partes, ou seja, uma geral, comum para todos os alunos, medindo habilidades cognitivas gerais, como interpretação de textos e gráficos, bem como uma parte específica relacionada ao conhecimentos particulares dos cursos. O objetivo central do artigo, segundo Wainer e Melguizo (2018), é de concluir se alunos bolsistas e cotistas finalizam os seus cursos com o mesmo nível de conhecimento que seus outros colegas que não precisaram desses benefícios.

No artigo, os autores apresentam as pesquisas empreendidas, analisa os resultados a luz da estatística aplicada ao caso e ao apresentar a discussão, em confronto com outros artigos, citam que:

Em primeiro lugar, ela mede o rendimento de alunos ao final da graduação e, portanto, é uma melhor aproximação aos conhecimentos totais adquiridos pelo aluno durante o ensino superior e sua preparação para a futura carreira profissional. A grande maioria dos artigos publicados sobre rendimento de alunos cotistas mede o desempenho mais cedo durante o curso.

Outra característica importante é que os nossos resultados são agregados para todos os cursos, isto é, não calculamos as diferenças no rendimento de bolsistas e cotistas por curso. Acreditamos que uma análise por curso não avança o debate público sobre políticas de inclusão.

Um outro importante aspecto desta pesquisa é que não estamos controlando os resultados por nível socioeconômico (Wainer & Melguizo, 2018, p. 12)

Um ponto que chama a atenção no artigo é a afirmação dos autores quanto a não responsabilização do aluno de forma direta, relativo ao seu resultado na prova, bem como a expectativa que se cria em relação a avaliação da Ies, a partir do resultado apurado no Enade e nessa perspectiva, afirmam que:

A nota do Enade não tem impacto sobre a graduação do aluno ou sobre oportunidades futuras de emprego e, portanto, o aluno pode ir mal no exame, sem custo pessoal. Por outro lado, espera-se que em grandes números, o Enade corresponda em parte ao conhecimento adquirido pelos alunos, já que ele é uma parte importante da avaliação das instituições de ensino superior. (Wainer & Melguizo, 2018, p. 13)

A conclusão a que Wainer e Melguizo (2018) chegaram foi que:

Não há diferença prática entre o conhecimento de alunos cotistas e o de seus colegas de classes não cotistas ao final do curso, se assumirmos que o exame do Enade mede o tanto habilidades gerais de raciocínio como conhecimentos específicos do curso. Não há diferença prática entre o conhecimento de alunos cotistas por razões raciais ou sociais e o de seus colegas de classes que não são cotistas. Não há diferença prática de conhecimentos entre cotistas e não cotistas em classes com média alta nos exames de conhecimento específico. Também não há diferença prática de conhecimento ao final da graduação entre alunos que receberam empréstimo pelo Fies seus colegas de classe que não receberam o empréstimo. Finalmente, alunos que receberam bolsa do ProUni parecem ter acumulado mais conhecimentos que seus colegas de classes. (Wainer & Melguizo, 2018, pp. 13–14)

1.9.8 – Material 08 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Google Acadêmico - Ano de publicação: 2021 – Autora: Bottino, Andréa Borges

Bottino (2021), apresentando o resultado de sua pesquisa no artigo Relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Ocde) sobre o Enade e pesquisas acadêmicas: contribuições para a Educação Superior Brasileira, informa que esta entidade foi contratada pelo Ministério da Educação para avaliar o Sistema Nacional de

Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e o resultado consta do Relatório Repensando a Garantia de Qualidade para o Ensino Superior no Brasil, tomando-se por base o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), que faz parte do Sinaes. Ressalta a autora que:

A discussão parte de duas premissas: (i) a ideia de que as pesquisas acadêmicas contribuem para a formulação da política para a educação superior; (ii) devido à heterogeneidade do sistema brasileiro de educação superior, a OCDE pode não ser capaz de dar as respostas necessárias para a melhoria de qualidade dessa etapa da educação. Conclui-se que pesquisas acadêmicas brasileiras enfatizam o que está explícito no relatório, demonstrando as insuficiências e os limites do Enade como instrumento de avaliação e, para superá-las, o Estado deve desenvolver mecanismos avaliativos para mediar sua qualidade. (Bottino, 2021, p. 87)

Cita o artigo que em 2017 o Ministério da Educação, por meio do Inep, contratou a Oede para realizar uma avaliação externa do Sinaes, tanto do ponto de vista da eficácia, quanto da eficiência da política avaliativa desse sistema, com a finalidade de certificar se o Sinaes estaria garantindo os padrões mínimos de qualidade, além é claro, de obter subsídios para a melhoria, passando pelas avaliações dos estudantes, dos cursos e também do Índice Geral de Cursos, denominado de Igc. Cita a autora ao tratar do relatório, que:

O relatório está dividido em oito capítulos: (i) Avaliação e recomendações; (ii) Alcance da estrutura analítica e de revisão; (iii) Educação Superior no Brasil; (iv) Entrada no mercado: novas instituições e programas de graduação; (v) Assegurar e promover a qualidade dos programas de graduação existentes; (vi) Assegurando a qualidade do ensino de pós-graduação; (vii) Assegurando

a qualidade das instituições de educação superior; (viii) Governança da garantia de qualidade externa. (Bottino, 2021, p. 90)

Ao tratar da metodologia utilizada para a elaboração do artigo, o autor assim manifestou:

A metodologia que orientou nossas análises parte do pressuposto de que a investigação do Enade considera a qualidade desse exame não somente voltada para a dimensão da avaliação do desempenho do estudante, mas também dos cursos de graduação e da própria instituição. Levando isso em consideração, o ponto de partida da reflexão foi a exploração dos aportes teóricos sobre o exame, reconhecendo a importância e a necessidade da investigação do estado do conhecimento sobre o tema. (Bottino, 2021, p. 91)

Ao fazer referência ao monitoramento da qualidade de programas de graduação no Brasil, o autor, utilizando-se do relatório da Oede, assim reportaram:

[...]o Brasil monitora a qualidade de programas de graduação utilizando os exames estudantis em grande escala, cujos resultados, juntamente com outros indicadores, são um indicador do desempenho dos mesmos programas. Dessa maneira, o exame é caracterizado "como um conjunto de testes utilizados para mensurar o desempenho dos estudantes em cursos de graduação e, a cada ano, os estudantes que se formam em programas de graduação, registrados em um determinado conjunto de áreas disciplinares, são obrigados a fazer uma avaliação. (Bottino, 2021, p. 94)

Borges Bottino (2021), ao fazer referências às deficiências do Enade apontados pelo documento da Oede, informam que:

O Capítulo V do relatório da Oede sustenta que existem, no mínimo, cinco deficiências na configuração do Enade, a saber: (i) a participação dos alunos

e sua motivação para fazer um esforço no exame; (ii) o desenvolvimento, seleção e uso de itens de teste para cada edição do Enade; (iii) nenhum limite de qualidade explícito ou níveis mínimos esperados de desempenho são definidos para testes do Enade; (iv) o desenho do componente de competências gerais (formação geral) do Enade; (v) a padronização das pontuações do Enade agrava a falta de transparência sobre o que seus resultados realmente significam. (Bottino, 2021, p. 94)

A autora, após discorrer sobre as deficiências apontadas no relatório da Oede, afirma que:

Diante disso, suspeitamos que nem a Oede e nem a comunidade acadêmica propriamente dita tenham conseguido captar algum limite de qualidade no Enade. Na prática, o que se percebe é que qualidade está envolta na regulação e não na avaliação, levando em conta a essência desta última, em relação ao sistema brasileiro de educação superior. (Bottino, 2021, p. 98)

Tratando do componente da prova do Enade, o de competências gerais ou formação geral, a autora elaborou a Figura 44, considerando os elementos de sua pesquisa, restando evidenciado, conforme cita a autora, que há o reconhecimento da necessidade da realização de novos estudos sobre esse assunto:

Figura 44

Lacunas do Enade diante das questões da prova de formação geral

Autores	Evidências/críticas
OCDE (20118, p. 29)	"[...] o problema refere-se especificamente ao desenho do componente de competências gerais (formação geral) do ENADE. Este é atualmente composto por questões de conhecimento geral sobre assuntos atuais e questões sociais, incluindo duas questões que exigem respostas discursivas curtas. No entanto, a menos que todos os cursos de graduação tenham conhecimento de questões atuais e sociais como resultados de aprendizagem explícitos - o que não é o caso - não é razoável julgar programas individuais sobre o desempenho dos alunos nessas áreas".

Autores	Evidências/críticas
Jesus et al. (2017, p. 14)	"As análises das questões (do Enade) evidenciam lacunas na estrutura das questões, o que também representa a dificuldade da interpretação do resultado da prova enquanto instrumento válido para avaliar a qualidade da formação do pedagogo."
Souza (2015, p. 171)	"[...] do ponto de vista do seu conteúdo: no seu componente específico são insuficientes para avaliar o desempenho dos discentes em relação a todo o conhecimento de uma área do saber."
Barreyro (2008, p. 866)	"[...] as questões do Enade não permitem a comparabilidade dos resultados entre os cursos avaliados, seja dos cursos em um mesmo ano, seja entre o mesmo curso a cada três anos, porque não utilizam a Teoria de Resposta ao Item (TRI)".
Verhine e Dantas (2008, p. 192)	"Os Resumos Técnicos do Enade, produzidos no ciclo 2004/2006, não possibilitaram identificar a lógica inerente à mensuração do conhecimento que embasou o componente de formação geral. No que se referiu ao componente específico, embora mais difícil de avaliar em função das diferentes áreas, eles consideraram que 30 questões seriam insuficientes para analisar a aprendizagem do discente em todo um campo de conhecimento".

Fonte: (Bottino, 2021, p. 100)

Outro aspecto citado por Bottino (2021) a partir do relatório Ocde é o fato da padronização das pontuações do Enade que produzem o seguinte entendimento:

Segundo o documento da Ocde, os resultados do Enade podem gerar dúvidas acerca de credibilidade do próprio exame. Além disso, a inexistência de transparência dos resultados e de sua pontuação dificultam o entendimento do seu alcance como instrumento avaliativo. (Bottino, 2021, p. 101)

Concluindo o seu artigo, a autora registra que:

De fato, o nenhum limite de qualidade explícito ou níveis mínimos esperados de desempenho são definidos para testes do Enade e também a padronização das pontuações do Enade agrava a falta de transparência sobre o que os resultados do Enade realmente significam permearam as constatações feitas pelas pesquisas consultadas sobre o tema.

[...]

Concluimos, assim, que pesquisas acadêmicas brasileiras evidenciam o que está explícito no referido relatório e apontam as deficiências e os limites do

exame como um instrumento de avaliação. Ademais, indicam que, para minimizar ou superar essas deficiências, o Estado deve desenvolver mecanismos avaliativos para mediar a qualidade do exame. (Bottino, 2021, p. 102)

1.9.9 – Material 09 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Scielo - Ano de publicação: 2019 – Autores Felicetti, Vera; Morosini, Marília e Cabrera, Alberto:

Felicetti et al (2019), no artigo que tem como título Estudante de Primeira Geração (P-Ger) na Educação Superior Brasileira, ressalta que com fundamento em pesquisa bibliográfica internacional e nacional, discute-se o conceito de Estudante de 1ª geração (P-Ger), as suas características e como ele é aplicado aqui no Brasil, em confronto com os resultados do Enade de 2015, 2016 e 2017, assim reportando:

Paralelamente, leva em consideração resultados do Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) (2015, 2016, 2017) sobre o perfil do estudante, fornecendo alguns indicadores quanto à diversidade no acesso à educação superior ao examinar estudantes P-Ger em relação a estudantes de geração contínua (C-Ger). Conclui sobre a complexidade do conceito em definir o que é ser de 1ª geração, enquanto sugere formas de como o conceito pode ser empregado para a avaliação e suas relações com a expansão da educação superior. (Felicetti et al., 2019, p. 28)

Ao fazer referência aos estudantes considerados de 1ª Geração (P-Ger), os autores citando suas pesquisas afirmam ser aqueles existentes independentemente do querer de cada um, tais como, raça, sexo, idade, deficiências, família ou situação socioeconômica, registrando que esta denominação é recente mesmo nos países do norte global, especificamente nos Estados Unidos, onde há a maior produção científica sobre o assunto, bem como que no Brasil os estudos são poucos e recentes. Citam que:

Explicando melhor: enquanto a classe socioeconômica dos estudantes é identificada por declaração de renda própria, de seus pais ou de mantenedores, e a identificação de estudantes de diferentes grupos étnico-raciais ocorre por meio de autodeclaração e/ou análise de genótipo, a identificação de estudantes P-Ger necessitaria de documentos comprobatórios do acesso ou conclusão da graduação de seus pais e/ou outros membros de sua família, parentes, etc., difíceis de serem obtidos. (Felicetti et al., 2019, p. 30)

Felicetti et al (2019), apresenta conceitos de vários autores sobre o P-GER, todos relacionados a questão da escolaridade dos pais e a sua classe socioeconômica, chegando a identificar o seguinte:

Ao examinar uma amostra nacional, comparando as experiências de estudantes P-Ger com as experiências de C-Ger, [Redford e Hoyer (2017) como citado em Felicetti et al (2019)] notaram que os estudantes P-Ger tinham maior predisposição para ingressar em universidades públicas, bem como em universidades com fins lucrativos. Também identificaram que os estudantes P-Ger tinham motivos financeiros como sendo a principal causa de abandono universitário. Estudantes P-Ger que completaram o ensino médio havia dez anos mostraram menor probabilidade de obter o título em relação aos estudantes de geração contínua. (Felicetti et al., 2019, p. 33)

Ao referenciar ao exame das produções americanas sobre o assunto, os autores citam que:

No exame das produções americanas sobre P-Ger constatam-se estudos sobre o conceito, características e desafios da P-Ger e são propostas compreensão e tratamento ao estudante de P-Ger, das políticas e suporte institucionais, bem

como os escritos que são, prioritariamente, dirigidos para dirigentes e/ou gestores universitários. Essas proposições podem ser entendidas quando retomamos as perspectivas teóricas dos Estados Unidos – uma ciência com vistas ao propositivo, e não à denúncia.

No caso em questão, as pesquisas não estão centradas na discussão sobre as grandes causas do atual estágio dos estudantes P-Ger e das deficiências de tratamento a esse estrato, mas na busca de soluções para a manutenção desse estudante na Instituição de Educação Superior (Ies). Assim, conseqüentemente, o foco da abordagem norte-americana está direcionado às estratégias institucionais que façam com que o estudante P-Ger persista no seu curso. Em síntese, a grande maioria das pesquisas sobre P-Ger vem acompanhada por perspectivas de persistência do estudante no curso para a integralização do mesmo. (Felicetti et al., 2019, p. 34)

Observando a perspectiva nacional do conceito de estudante P-Ger, Felicetti et al (2019) fazendo referência a conceitos de outros autores, ressaltam que:

[...] diante dos achados, o conceito de 1ª geração como sendo o primeiro da família, sem especificar o grau de parentesco, a cursar o ensino superior. Coloca-se aqui como sinalizam uma vez que tais autores, embora não tenham como cerne de suas investigações estudantes de 1ª geração, apresentam como achados emergentes a característica de alguns participantes serem estudantes ou egressos de 1ª geração. (Felicetti et al., 2019, p. 34)

Fazendo referência a estudantes de 1ª Geração no Brasil e no Enade, os autores, após mencionarem os requisitos desta prova e o que ela exige, após contextualizarem dentro do período de sua pesquisa, e tentando responder a pergunta sobre qual a proporção de concluintes da educação superior que participaram do ciclo Enade de 2015, 2016 e 2017 composta por P-

Ger, destacaram que no Enade de 2015 participaram 549.487 concluintes, dos quais 32,4% foram considerados P-Ger, no de 2016, 216.044 e 38,8% nesta categoria e finalmente em 2017, 537.436, tendo 34,1% correspondente a P-Ger. Outro dado importante pesquisado foi com relação às características demográficas dos concluintes nesta condição, sendo constatado que as mulheres representaram a maioria nesta categoria, conforme mostra a Tabela 9:

Tabela 9

Características demográficas dos concluintes P-Ger

		PRIMEIRA GERAÇÃO		
		2015	2016	2017
SEXO	Feminino	59,7%	74,6%	55%
	Masculino	40,3%	26,9%	45%
ÉTNICO-RACIAL	Branco	53,2%	45,2%	45,9%
	Negro/Preta	10,1%	11,6%	12,1%
	Pardo/mulato	34,7%	40,3%	39,1%
	Amarela	1,5%	2,5%	2,4%
	Indígena	0,6%	0,4%	0,5%

Fonte: (Felicetti et al., 2019, p. 38)

Também objetivando demonstrar a categoria administrativa da Ies onde se encontravam tais concluintes P-Ger, pela Tabela 10 verifica-se que o maior percentual em relação aos concluintes foi nas Ies de categoria privada com fins lucrativas, afirmando os autores que esta situação é oriunda da possibilidade de financiamento do ensino superior pelo Programa Universidade para Todos (ProUni) e também pelo financiamento pelo Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), seguido daquelas sem fins lucrativos:

Tabela 10

Distribuição de concluintes P-Ger de acordo com a categoria administrativa da Ies em relação a todos os seus concluintes respondentes

CATEGORIA ADMINISTRATIVA	ANO		
	2015	2016	2017
Pública Federal	5,3%	12,1%	19,2%
Pública Estadual	3,7%	4,2%	11,6%
Pública Municipal	1,5%	1,4%	1,1%
Privada com fins lucrativos	48,1%	44,0%	39,3%
Privada sem fins lucrativos	41,1%	38,0%	28,3%
Especial ^a	0,4%	0,3%	0,5%
Chi-square (df)	3148,8(5)***	517,3(5)***	2714,3(5)***
Cramer's V	0,082	0,056	0,076

*** $p < 0,001$

Fonte: (Felicetti et al., 2019, p. 39)

Ainda tecendo considerações a respeito dos resultados já apresentados e fazendo-se a distribuição de concluintes P-Ger de acordo com a categoria administrativa da Ies, na Tabela 11 o autor ressalta que ainda permanece nas instituições com fins lucrativos, a exceção do ano de 2016, os percentuais de concluintes:

Tabela 11

Distribuição de concluintes P-Ger de acordo com a categoria administrativa da Ies

CATEGORIA ADMINISTRATIVA	ANO		
	2015	2016	2017
Pública Federal	21,4%	33,4%	28,1%
Pública Estadual	29,1%	32,6%	35,2%
Pública Municipal	32,0%	39,2%	34,2%
Privada com fins lucrativos	35,5%	40,1%	37,5%
Privada sem fins lucrativos	31,6%	40,3%	34,3%
Especial	28,0%	39,6%	41,3%
Chi-square (df)	3148,8(5)***	517,3(5)***	2714,3(5)***
Cramer's V	0,082	0,056	0,076

*** $p < 0,001$

Fonte: (Felicetti et al., 2019, p. 40)

Ao concluir, Felicetti et al (2019), ressaltam que dentre os cursos pesquisados encontram cursos de elite, como Medicina, que merece um estudo mais aprofundado, registrando que:

No Brasil, são incipientes os estudos com estudantes de 1ª geração, dando evidência para a necessidade de pesquisas envolvendo esse universo de modo a serem constituídas medidas propositivas para que os mesmos permaneçam e se integrem com qualidade na educação superior, para além de nela ingressarem. (Felicetti et al., 2019, p. 41)

1.9.10 – Material 10 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Scielo - Ano de publicação: 2019 – Autores: Cezarino, Luciana e Corrêa, Hamilton

Na pesquisa feita pelos autores Cezarino & Corrêa (2019), sobre a Mensuração da interdisciplinaridade nos cursos de Graduação em Administração, é proposto um modelo de mensuração da interdisciplinaridade nos cursos de graduação em Administração, e na

abordagem quantitativa os autores tomaram como principal referência para a amostra contatos de coordenadores do curso de Administração, com base na listagem do Enade 2009, considerando os resultados obtidos pelo curso. Do que se pode depreender deste artigo é que a pesquisa, a partir desta importante técnica, a interdisciplinaridade, busca-se também descobrir a qualidade do ensino no curso de Administração, para cotejar com o que é disponibilizado com o resultado do Enade, mencionando o seguinte:

O tema da interdisciplinaridade no ensino em administração faz-se pertinente no momento em que há discussão nos meios acadêmicos e no ambiente corporativo sobre a eficácia da formação do gestor no nível de graduação. Aulas sequenciais, conteúdo especializado, ênfase em pesquisa são condicionantes de um *status quo* questionado e pouco transformado. (Cezarino & Corrêa, 2019, p. 176)

Os autores apresentaram a sustentação teórica para sua pesquisa, aplicaram os questionários e quanto aos resultados, por meio de quatro grupos de pesquisa, assim destacados:

O grupo 1 foi denominado como “Potenciais”, pelo valor representado pelo fator “didática”, mostrando que o curso proporciona técnicas de ensino voltadas para o aluno, trabalhos interdisciplinares ou outras variáveis ligadas à interdisciplinaridade no ensino [...]

O grupo 2 apresentou os maiores índices de interdisciplinaridade. Algumas características diferenciam o grupo, além da interdisciplinaridade. É o que apresenta maior investimento em pesquisa, maior nível de qualificação do coordenador, com maior tendência para a formação do coordenador mais concentrada na área de Administração [...]

O grupo 3 diferencia-se pouco do grupo 1. Foi chamado de “Regular” pelo fato de apresentar qualificação média do coordenador, formação mais

concentrada na área de Administração e baixo investimento em pesquisa. Têm melhor distribuição geográfica e seus índices mostram-se medianos em relação aos apresentados pelos demais grupos.

O grupo 4 foi chamado de cursos “Sequenciados”. Isso porque os índices de interdisciplinaridade são os mais baixos da amostra. A qualificação do coordenador é a mais baixa, e há mais áreas na sua formação em graduação. (Cezarino & Corrêa, 2019, pp. 182–183)

Da conclusão a que chegaram Cezarino & Corrêa (2019), não obstante estejam analisando o curso de Administração em particular, o seu resultado, conforme determinação da amostra inicial, ao incluir os resultados deste curso no Enade 2009 envolvendo seus coordenadores, certamente que se implementadas, além de proporcionar uma melhoria no curso de Administração, também resultarão em melhores resultados no Enade, avaliados pelo Inep. A conclusão dos autores é a seguinte:

Deve-se fazer uma reflexão a respeito dos fatores causadores da não realização da interdisciplinaridade no curso, bem como das atividades didáticas voltadas à sequencialidade de conteúdos. Para isso é preciso entender as variáveis que compõem cada fator e pesquisar como se dão esses processos no interior da gestão dos cursos. Percebe-se que o modelo de mensuração proposto exibiu o diagnóstico de interdisciplinaridade nos cursos de Administração e sua intenção não extrapola as possíveis ações para correção da situação apurada. (Cezarino & Corrêa, 2019, p. 185)

1.9.11 – Material 11 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Scielo - Ano de publicação: 2019 – Autores: Rocha, Aline; Leles, Cláudio e Queiroz, Maria

Objetivando verificar os resultados dos concluintes do Curso de Nutrição, no âmbito do Enade, os autores empreenderam pesquisa na qual resultou o artigo intitulado Fatores

associados ao desempenho acadêmico de estudantes de Nutrição no Enade, destacando que a categoria administrativa da Ies foi o principal fator associado ao desempenho no Enade. Os autores mencionam que:

Realizou-se análise descritiva das variáveis e, para determinação dos fatores associados ao desempenho acadêmico, aplicaram-se regressão linear simples e regressão múltipla ($p < 0,05$). A variabilidade do desempenho acadêmico pôde ser explicada em 11,7% pelas variáveis testadas no modelo de regressão. Constatou-se menor desempenho entre estudantes negros, que trabalham eventualmente, com renda familiar de até três salários mínimos, de pais e mães com nenhuma escolaridade, que cursaram metade do ensino médio em escola pública e metade em escola privada, que receberam bolsa de estudos ou financiamento e não ingressaram no ensino superior por políticas afirmativas. (Rocha et al., 2019, p. 74)

Rocha et al (2019, ainda tratando do discente no processo e a forma de ingresso, mencionaram que:

Discentes que ingressaram via políticas afirmativas apresentaram desempenho maior que aqueles que não ingressaram por essas políticas. Observou-se que melhores condições do ensino fundamental e médio são importantes para que todos os estudantes concorram em situação de igualdade ao ensino superior. (Rocha et al., 2019, p. 75)

Os autores registram que vários são os aspectos analisados quanto ao desempenho acadêmico, quando se fala em qualidade do ensino, por ser completo e multicausal, envolvendo aspectos pessoais, sociodemográficos, institucionais e pedagógicos e o curso de Nutrição tem tido uma expansão muito consistente em nosso país, conforme dados do Conselho Federal de

Nutricionistas (Cfn), fato que deve ser levado em consideração para esta avaliação da qualidade.

Ao se referenciar à pesquisa, destacaram que:

Trata-se de um estudo transversal, que utilizou como fonte de dados secundários os microdados do Enade referentes aos estudantes concluintes do curso de Nutrição, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/Ministério da Educação. (Rocha et al., 2019, p. 77)

No desenvolvimento de suas pesquisas para a elaboração do artigo, os autores, ao tratar dos fatores associados ao desempenho acadêmico, sendo mencionado que menos de 20% dos estudantes estão em IES públicas e 80% em IES privadas, considerando a expansão patrocinada pelo próprio governo para que isto ocorra, ampliando a oferta de ensino. Destacam que:

No Brasil, o desempenho estudantil é verificado por meio do Enade, que se constitui em um dos pilares do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído em 2004 pela Lei nº 10.861. O Enade avalia o desempenho do estudante em relação aos conteúdos programáticos determinados nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, suas habilidades e competências relativas a temas específicos da profissão e também temas externos à sua área de formação. (Rocha et al., 2019, p. 84)

Ao tratar dos resultados obtidos pelos discentes no Enade para o curso objeto desta pesquisa, qual seja, Nutrição, os autores citam que:

A nota média obtida pelos estudantes foi de 45,35 pontos em um exame de pontuação máxima de 100. Considerando as diferentes categorias elegidas, apenas os discentes de IES públicas alcançaram nota média acima da metade (ou na metade superior) de desempenho. As demais categorias referentes às

outras variáveis obtiveram desempenho na metade inferior, variando entre 40,6 e 47,5 pontos. (Rocha et al., 2019, p. 86)

Rocha et al (2019) em sua pesquisa, também descreveram aspectos ligados a aspectos socioeconômicos e étnico-raciais, mencionado que:

Condições socioeconômicas, particularmente a renda, têm sido assinaladas como fator altamente relacionado ao desempenho educacional. Neste estudo, observou-se uma maior variação no desempenho nas diferentes faixas de renda familiar se comparadas às médias das categorias referentes à cor ou etnia autodeclaradas. Uma questão que se apresenta é se a renda familiar tem mais influência no desempenho acadêmico do que fatores étnico-raciais. Mais análises são necessárias com vistas a aprofundar a relação entre desempenho acadêmico e cotas sociais e/ou étnico-raciais, que consideram como critério a cor autodeclarada. (Rocha et al., 2019, p. 87)

Tecendo considerações sobre o resultado do desempenho no Enade pelos alunos e incluindo nesta análise o curso de Nutrição, assim escreveram:

Estudo desenvolvido acerca dos resultados do Enade com a utilização de dados do Inep analisou o desempenho de mais de 480.000 estudantes entre 2008 e 2010. Nos 19 cursos examinados, percebeu-se que a condição socioeconômica e o tipo de instituição frequentada (pública ou privada) não foram decisivos nas notas obtidas pelos discentes. Entre os cursos avaliados, o de Nutrição ficou entre os cinco que maior incremento obtiveram quando analisado o conhecimento específico no Enade. (Rocha et al., 2019, p. 88)

Ao concluírem a sua pesquisa, Rocha et al (2019), assim reportaram em seu artigo:

Verificou-se a existência de associação entre o desempenho dos estudantes concluintes de Nutrição no Enade e fatores socioeconômicos, trajetória

acadêmica e perfil da instituição. A influência de fatores socioeconômicos, características referentes à trajetória acadêmica e perfil da instituição não se mostrou forte, uma vez que a variabilidade do desempenho pôde ser explicada somente em 11,7% pelas dez variáveis testadas no modelo de regressão múltipla. Os resultados refletem a situação da maioria dos estudantes de Nutrição no Brasil, visto que o Enade é obrigatório para grande parte das Ies. (Rocha et al., 2019, p. 89)

1.9.12 – Material 12 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Scielo - Ano de publicação: 2017 – Autores: Gonçalves, Rogério; Sandes, Aline; Nascimento, Isadora; Amaral, Auxiliadora; Araújo, Rodrigo e Silva, Tarcísio

Gonçalves et al (2017), no artigo que leva o título Avaliação dos cursos de Fisioterapia nos anos de 2004 a 2013, foi o resultado de uma pesquisa quanto ao resultado dos cursos de Fisioterapia entre Ies públicas e privadas, a partir dos resultados do Enade do período de 2004 a 2013, no que diz respeito aos conceitos Enade e Conceito Preliminar de Curso (Cpc). Os autores, assim referenciaram ao citar a pesquisa:

[...] A análise constou da avaliação dos conceitos Enade e do Cpc por classificações de desempenho ao longo dos anos. Observou-se avanço dos conceitos Enade e Cpc na amostra (valor de $p < 0,05$). O percentual de cursos com resultados insuficientes no Exame regrediu de 26,2%, em 2004, para 17,5%, em 2013, e 38,8% das Ies obtiveram conceitos superiores ao critério mínimo em 2013, em 2004 esse percentual correspondia a 21,4%. Em todas as edições do Exame as Ies públicas apresentaram melhor desempenho do que as instituições privadas. Houve avanço dos cursos de Fisioterapia no Enade e no Cpc para o período investigado, com melhor desempenho das instituições públicas em relação às privadas. Porém, a permanência de elevada proporção

de resultados insuficientes ou que apenas alcançam o critério mínimo alerta para a importância da discussão da qualidade da formação do bacharel em Fisioterapia no país. (Gonçalves et al., 2017, p. 392)

Os autores, ao mencionar o crescimento da oferta dos cursos de Fisioterapia no Brasil, com expansão nas últimas décadas a partir da participação das Ies privadas, verificaram o crescimento, no período de 1991 a 2008, de 892%, constatando ser o maior entre os cursos da área de saúde, mas que, embora este expressivo crescimento, a pesquisa deixa claro o questionamento quanto ao processo de formação e para alicerçar esta constatação, citaram que:

Em 2013, os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) indicaram distribuição heterogênea e insatisfatória entre os conceitos dos cursos de Fisioterapia no país. Dos 372 cursos de graduação avaliados no exame, somente 15 (4,0%) receberam o conceito de referência – maior pontuação do escore de 1 a 5, 92 (24,7%) apresentaram resultados insuficientes – escores 1 e 2, e 148 (39,8%) pontuaram o critério mínimo – escore 3. (Gonçalves et al., 2017, p. 393)

Gonçalves et al (2017), ao analisar os resultados apresentados, mencionam a preocupação entre a comparação do resultado de 2013 com os anos anteriores (2004, 2007 e 2010), já que os ciclos são trianuais, notadamente quanto ao seguinte aspecto:

Ressalta-se que o exame, ao tomar como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais (Dcn) do curso de graduação em Fisioterapia, ter abrangência nacional e ser realizado periodicamente caracteriza-se como um importante indicador para a discussão da qualidade da formação. (Gonçalves et al., 2017, p. 393)

Fazendo a correlação entre os resultados do Enade e o Conceito Preliminar de Curso (Cpc), bem como com as Diretrizes Curriculares Nacionais, Gonçalves et al (2017), mencionaram que:

Outro indicador que pode contribuir para essa discussão é o Conceito Preliminar de Curso (Cpc), o qual é resultante da análise de conjunto de fatores: Conceito Enade, organização didático-pedagógica, infraestrutura, Índice de Diferença de Desempenho (Idd), titulação e regime de trabalho do corpo docente do curso ora avaliado.

No que se refere à organização curricular, embora cada instituição defina as particularidades do seu Projeto Pedagógico do Curso (Ppc), a formação do fisioterapeuta no país deve estar fundamentada pelas Dcn. Contudo, um estudo amostral realizado nos cursos da região Norte do Brasil apontou que a média de aderência dos Ppc de fisioterapia às Dcn ficou abaixo da expectativa, identificando fragilidades na estruturação das matrizes curriculares dos cursos da maioria das Ies investigadas. (Gonçalves et al., 2017, p. 393)

Após mencionado a metodologia aplicada na pesquisa e sendo afirmado que o resultado do ano de 2016 não foi incluído na amostra tendo em vista que ainda não estavam disponíveis, Gonçalves et al (2017) sintetizaram os resultados para as conclusões mencionadas nas Tabelas 12 e 13:

Tabela 12*Resultados do Enade segundo amostra de cursos de Fisioterapia do período de 2004 a 2013*

Ano de realização do Enade	Conceito obtido no Enade						Total	
	Inferior ao critério mínimo (Conceitos 1 e 2)		Igual ao Critério mínimo (Conceito 3)		Superior ao critério mínimo (Conceitos 4 e 5)			
	n	%	n	%	n	%	N	%
2004	27	26,2	54	52,4	22	21,4	103	100,0
2007	11	10,7	61	59,2	31	30,1	103	100,0
2010	29	28,2	43	41,7	31	30,1	103	100,0
2013	18	17,5	45	43,7	40	38,8	103	100,0

Fonte:(Gonçalves et al., 2017, p. 395)

Tabela 13*Resultados do Enade, segundo amostra de cursos de Fisioterapia do Brasil por tipo de gestão administrativa das Ies. Período: 2004 a 2013*

Tipo de gestão administrativa das IES	Ano de realização do Enade	Conceito obtido no Enade						Total	
		Inferior ao critério mínimo		Igual ao critério mínimo		Superior ao critério mínimo			
		n	%	n	%	n	%	N	%
Privada	2004	26	29,9	49	56,3	12	13,8	87	100,0
	2007	11	12,6	58	66,7	18	20,7	87	100,0
	2010	27	31,0	42	48,3	18	20,7	87	100,0
	2013	17	19,5	44	50,6	26	29,9	87	100,0
Pública	2004	1	6,3	5	31,3	10	62,5	16	100,0
	2007	0	0,0	3	18,8	13	81,3	16	100,0
	2010	2	12,5	1	6,3	13	81,3	16	100,0
	2013	1	6,3	1	6,3	14	87,5	16	100,0

Fonte:(Gonçalves et al., 2017, p. 395)

Já citado, na pesquisa também foram analisados, além dos conceitos do Enade, os conceitos emitidos para o Cpc dos cursos das instituições públicas e privadas que participaram do exame Enade no período e como já reportado, as públicas obtiveram resultados superiores, conforme demonstrado na Tabela 14:

Tabela 14

Resultados do Cpc, segundo a amostra de cursos de Fisioterapia do Brasil, por tipo de gestão administrativa de Ies. Período: 2007 a 2013

Tipo de gestão administrativa das IES	Ano de avaliação	Conceito Preliminar de Curso						Total	
		Inferior ao critério mínimo		Igual ao critério mínimo		Superior ao critério mínimo		n	%
		n	%	n	%	n	%		
Privada	2007	16	19,5	52	63,4	14	17,1	82	100,0
	2010	7	8,5	56	68,3	19	23,2	82	100,0
	2013	3	3,7	37	45,1	42	51,2	82	100,0
Pública	2007	1	7,1	3	21,4	10	71,4	14	100,0
	2010	1	7,1	4	28,6	9	64,3	14	100,0
	2013	0	0,0	3	21,4	11	78,6	14	100,0

Fonte:(Gonçalves et al., 2017, p. 397)

Gonçalves et al (2017), ao fazer as discussões sobre a pesquisa, afirma que:

Inicialmente, é preciso ressaltar que a discussão da qualidade da formação dos cursos de fisioterapia, assim como das condições de oferta desses, envolvem diversas questões. Citam-se: política de abertura de cursos, atualização das diretrizes curriculares e sua implantação, tempo de integralização, estágios, atividades complementares, políticas de saúde e metodologias de ensino e aprendizagem. (Gonçalves et al., 2017, p. 397)

Fazendo referência ao desafio da formação de qualidade em fisioterapia, que exige uma estruturação do projeto pedagógico do curso adequado, possibilitando mudar e inovar, notadamente quanto a prática docente. Assim considerado, Gonçalves et al (2017) fizeram a seguinte constatação:

Para alguns autores, a opção do Estado de mercantilizar o ensino superior no país, com fins de correção do déficit histórico de escolaridade superior, teve considerável influência na expansão dos cursos de fisioterapia. Entretanto, essa ampliação ocorreu sem adequado planejamento e regulação, com problemas na qualidade do ensino, desequilíbrios na oferta de cursos entre

regiões do país e predomínio de instituições privadas não universitárias. (Gonçalves et al., 2017, p. 397)

Ao concluir o artigo, os autores registraram que:

O estudo revela que houve evolução dos conceitos no Enade e nas avaliações do Cpc para a amostra de cursos investigada, entretanto, com registro de elevada proporção desses com desempenho insuficiente ou que somente cumpriram com o critério mínimo. Além disso, as diferenças de desempenho entre os grupos das Ies públicas e privadas, com maior rendimento do grupo de instituições públicas, impõem reflexões acerca dos fatores que determinam essa realidade e alerta para a importância da discussão da qualidade da formação do bacharel em fisioterapia no país. (Gonçalves et al., 2017, p. 398)

1.9.13 – Material 13 - pesquisado e selecionado – Base de dados: Scielo - Ano de publicação: 2017 – Autores: Noro, Luiz; Roncalli, Ângelo; Medeiros, Maria; Santos, Bárbara e Pinheiro, Isabel

Noro et al (2017), em seu artigo sobre a Relação entre conteúdo das disciplinas do curso de odontologia e os Enade 2004/2010, ressaltam que o Sinaes tem como objetivo acompanhar os cursos de graduação e utilizando-se do resultado do exame Enade, possam promover adequações, visando a qualidade do ensino superior no Brasil. Assim, realizaram a pesquisa a partir da comparação das questões das provas do Enade de 2004 e 2010 com os conteúdos das disciplinas do Curso de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Ufrn, a partir da percepção de alunos concluintes e professores, afirmando que:

Para consolidação das respostas as disciplinas foram identificadas a partir dos conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais classificados em ciências básicas, saúde coletiva, propedêutica clínica e clínica odontológica. Observou-se desarticulação entre ciclo básico e ciclo profissionalizante, uma

vez que os alunos sinalizaram nas respostas que não há coerência entre a extensa carga horária das disciplinas básicas e os conteúdos abordados sobre estas no Enade. Uma das limitações para avanço nesta articulação é o isolamento destas disciplinas em Departamentos e Centros de Ciências sem articulação, os quais contribuem para a fragmentação do ensino em disciplinas isoladas e descontextualizadas, situação presente em várias instituições de ensino superior no Brasil. Para transformação desta situação é fundamental a autoavaliação constante que viabilize empoderamento aos atores diretamente envolvidos e interessados em um ensino superior de qualidade. (Noro et al., 2017, p. 125)

Ao tratarem da metodologia adotada na pesquisa que originou este artigo, os autores mencionaram que:

A população do presente estudo foi composta por professores lotados no Departamento de Odontologia e alunos concluintes do curso de Odontologia da Ufrn no semestre 2011.2. A amostra final do estudo foi composta por 24 professores, coordenadores de disciplinas ofertadas no âmbito do Curso de Odontologia. Em relação aos alunos compuseram amostra intencional um total de 4 alunos identificados a partir de seu ótimo desempenho acadêmico ao longo do curso, assim como a destacada participação em atividades acadêmicas como monitoria, iniciação científica e projetos de extensão. A decisão de trabalhar com estudantes que se destacaram foi intencional, pois se compreende que estes alunos, a partir de seu potencial diferenciado, representariam a melhor contribuição do curso para o aprendizado dos alunos. (Noro et al., 2017, p. 127)

Na sequência, os autores demonstraram metodologicamente como foram feitas as pesquisas, a partir das provas aplicadas e da aplicação dos formulários de pesquisa, tanto para os alunos e professores selecionados, com transposição para cada uma das questões do Enade, realizando análise estatística de comparação das matrizes respondidas pelos professores e alunos e o resultado pode ser assim consolidado, restando concluir que deve-se repensar a articulação entre básico e profissionalizante, uma vez que os alunos, por meio de suas respostas, deixaram claro inexistir coerência entre a extensa carga horária utilizada para as disciplinas básicas e os conteúdos abordados sobre elas no Enade:

Todos os alunos participantes do estudo sinalizaram que saberiam responder a mais de 95% das questões. Quanto à análise em relação às áreas de conhecimento identificadas, para os alunos 7,5% das questões poderiam ser respondidas com elementos das ciências básicas, 23,1% da saúde coletiva, 11,4 da propedêutica clínica e 58% da clínica odontológica. Quando observamos a estrutura curricular atual observa-se que esta distribuição ocorre com 23,7% da carga horária na área básica, 12,7% em saúde coletiva, 6% em propedêutica e 54% na área clínica. Todas as áreas de conhecimento, com exceção da área básica, tiveram menor carga horária do que a ocorrência de questões com este conteúdo nestes Enade. (Noro et al., 2017, p. 130)

Desta forma, Noro et al (2017), a partir de suas pesquisas, afirma que:

Esse descompasso entre o que foi contemplado nos Enade, que é um exame que avalia a forma como as Dcn estão sendo contempladas no curso e as áreas de conhecimento sobre as quais os projetos pedagógicos são construídos, e o respondido por professores e alunos, demonstra a necessidade de reavaliar o atual projeto pedagógico do curso, assim como sinaliza a necessidade de

investimento constante no desenvolvimento docente. (Noro et al., 2017, p. 131)

Ainda com relação a integração do currículo e o ministrado pelo professor, os autores citam que:

Da mesma forma é fundamental que a integração do currículo faça parte do ideário do conjunto de professores, contemplando-se a perspectiva de formulação de um projeto no qual o mais importante é a aprendizagem contextualizada pelo aluno, do que a garantia do conhecimento específico de uma única disciplina ministrada pelo professor. (Noro et al., 2017, p. 132)

A pesquisa apresenta os resultados encontrados para várias disciplinas do curso em análise e ao final, Noro et al (2017), assim mencionaram:

Fica evidente a necessidade de melhorar a articulação entre o ciclo básico e o ciclo profissionalizante permitindo aprendizado mais contextualizado. O grande percentual de carga horária destinada às ciências básicas no Curso de Odontologia da Ufrn, a baixa atribuição de conteúdos que tanto alunos como professores indicaram sendo das ciências básicas, além da pouca quantidade de questões dessas disciplinas elaboradas pelo Enade indicam um descompasso tanto na forma como no conteúdo que elas estão sendo ministradas. Existem aprendizados fundamentais nos períodos iniciais (por isto chamado de “básicos”) que, entretanto, não podem ser materializados como disciplinas isoladas, responsáveis apenas de sua área específica de conhecimento, sem articulação com o contexto. Sem dúvida, uma das limitações para avanço nesta articulação é o isolamento dessas disciplinas em Departamentos isolados, em Centros de Ciências sem articulação, os quais contribuem para a fragmentação do ensino em disciplinas isoladas e

descontextualizadas. Neste sentido, é fundamental que as instituições de ensino superior ampliem o processo de reflexão, aproveitando-se dos instrumentos de avaliação e proporcionando espaços de discussão com alunos, professores, funcionários, egressos e toda a sociedade na perspectiva de promover transformações positivas na instituição. (Noro et al., 2017, pp. 135–136)

CAPÍTULO 2 – MARCO METODOLÓGICO

2.1 Justificativa da investigação

O interesse em desenvolver uma pesquisa de investigação científica sobre a avaliação de cursos no Enade Brasil e as consequências para as instituições de ensino, notadamente quanto possuem avaliação fraca ou insuficiente nos últimos quatro ciclos de três anos cada, é oriundo de uma inquietação a respeito dos motivos que levam grande parte dos alunos participantes em simplesmente se fazerem presentes no local da prova e não se preocuparem em respondê-la, oportunizando com esta possível prática, um resultado fraco ou insatisfatório nos conceitos gerados, ocasionando grandes prejuízos às Instituições de Ensino que os mesmos fazem parte.

O objeto da investigação é o Centro Universitário de Goiás, localizado em Goiânia – Goiás – Brasil, que em 2020 completou 47 anos de existência e está inserida num contexto metropolitano de mais de três milhões e meio de habitantes, possuindo só ela, um milhão e seiscentos mil habitantes segundo os últimos dados oficiais.

Ocorre que, quando um curso é avaliado com a nota 1 ou 2, resultando em conceito fraco ou insuficiente, obriga a instituição a elaborar proposta de aprimoramento e requerer a avaliação *in loco* pelos especialistas do MEC-INEP, para atestar se o curso avaliado efetivamente é merecedor desta classificação.

Este fato provoca inúmeras consequências, tanto pedagógicas, quanto de mercado, ficando ainda o curso que recebeu as notas mencionadas, sujeito a rever toda a sua política pedagógica e de infraestrutura, além do fato de impedir a instituição de oferecer processo seletivo para o curso avaliado, até que a comissão seja designada e promova a avaliação *in loco*, o que demanda grande lapso de tempo, gerando sérios prejuízos em termos de imagem e de mercado.

Outro aspecto de suma importância a ser pesquisado, é o fato de que, se por ausência de menção no histórico do aluno, do seu resultado próprio em termos de notas ou conceito, seja do resultado do exame Enade ou por média geral de sua performance, tem prejudicado o mercado profissional no que tange a competitividade para seleção dos melhores alunos para o mercado de trabalho e desta forma, também se tem prejudicado aqueles que a possuem, de galgar melhores posições empregatícias.

2.2 Aspectos relacionados a avaliação no Brasil

A trajetória histórica da avaliação da educação superior no Brasil, teve um marco muito importante no ano de 2003, quando foram dados os primeiros passos na construção de um efetivo sistema de avaliação para a educação superior, com a promulgação da Portaria nº 117, de 28 de abril de 2003 no âmbito da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), que instituiu uma Comissão Especial com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação do ensino superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados. A comissão ficou conhecida como Comissão Especial de Avaliação (Cea) e os trabalhos por ela desenvolvidos e apresentados tiveram um papel fundamental para a criação do Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (Sinapes), instituído pela Medida Provisória (MP) nº 147, de 15 de dezembro de 2003, no governo de Luís Inácio Lula da Silva e o então Ministro da Educação, Cristovam R. C. Buarque.

A avaliação hoje no Brasil, já é considerada parte da história na educação superior, considerando que foi a partir da implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes, pela lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, regulamentada pela Portaria Ministerial 2.051 de 09 de julho de 2004, que se deu início a um complexo sistema de avaliação da educação superior, por envolver aspectos técnicos, políticos e éticos, com divisão e

harmonização de poder e responsabilidades em todo o processo avaliativo, para alcançar múltiplas finalidades estratégicas da educação superior, norteando todo o direcionamento das instituições nos aspectos da avaliação das instituições, dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes. O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade é um componente integrante do Sinaes e tem como objetivo avaliar o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos. É realizado anualmente e a participação no exame é de fundamental importância. Assim, sendo um componente curricular obrigatório dos cursos superiores, devendo constar do histórico escolar de todo estudante a participação ou dispensa da prova, o estudante que tenha participado do Enade terá registrado no histórico escolar a data de realização da prova. O estudante cujo ingresso ou conclusão no curso não coincidir com os anos de aplicação do Enade respectivo, observado o calendário referido no art. 33-E da Portaria Normativa nº 40, terá no histórico escolar a menção, "estudante dispensado de realização do Enade, em razão do calendário trienal", o estudante cujo curso não participe do Enade, em virtude da ausência de Diretrizes Curriculares Nacionais ou motivo análogo, terá no histórico escolar a menção "estudante dispensado de realização do Enade, em razão da natureza do curso", o estudante que não tenha participado do Enade por motivos de saúde, mobilidade acadêmica ou outros impedimentos relevantes de caráter pessoal, devida e formalmente justificado perante a instituição, terá no histórico escolar a menção "estudante dispensado de realização do Enade, por razão de ordem pessoal" e o estudante que não tiver sido inscrito no Enade por ato de responsabilidade da instituição terá inscrito no histórico escolar a menção "estudante não participante do Enade, por ato da instituição de ensino".

A avaliação nas últimas décadas, ganha força e define padrões de qualidade em todos os setores das atividades exercidas no mundo globalizado, e na educação superior, a busca destes padrões de qualidade, tem papel fundamental na reforma dos sistemas de ensino e nas instituições acadêmicas. "O objeto central da avaliação institucional é a qualidade, não só como

diagnóstico, mas também como processo de melhoria.” (Balzan & Sobrinho, 2011, p. 67). A avaliação da educação superior ganhou grande relevância dentro das políticas públicas.

Ao observarmos os históricos documentais da avaliação do ensino superior no Brasil, mais precisamente nas últimas décadas, nos levou a refletir sobre a necessidade de pesquisar o sistema adotado de avaliação e sua contribuição para a melhoria da qualidade do ensino, dentro de um sistema macro das políticas públicas de educação voltadas para a melhoria da qualidade. Este processo avaliativo em curso, com ênfase dado pelas Instituições de Ensino Superior - IES ao resultado do Enade, como forma de demonstrar à sociedade e a concorrência a qualidade dos seus cursos, consolidou assim, a proposta de pesquisar e refletir, já que em teoria a sistemática está bem delineada, sobre os motivos determinantes pela fraca ou insuficiente avaliação de alguns cursos superiores na avaliação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - Enade realizado no Brasil pelo INEP-MEC, notadamente no Centro Universitário de Goiás, em Goiânia – Goiás – Brasil, objeto de pesquisa, amparado também em resultados obtidos na pesquisa comparativa em outros centros de ensino superior.

As polêmicas suscitadas entre avaliação e a qualidade do ensino superior, enquanto direito fundamental do indivíduo, ou como serviço voltado para o mercado produtivo e competitivo, mobiliza a sociedade e o surgimento de grupos de interesses antagônicos, com resultados certamente frutíferos dentro do escopo da educação, enquanto ciência em constante evolução e transformação, com geração de polêmicas entre os grupos possibilitam gerar uma gama de material de pesquisa, reflexões, debates e seminários, tanto por parte do governo, como por parte da sociedade acadêmica, intelectuais e a sociedade em geral.

No Brasil, o Estado através do governo federal, tomou para si às prerrogativas de centralizar as formas de avaliar a educação superior, de verificar como estão sendo geridos os recursos públicos investidos na educação e de prestar contas a sociedade dos serviços ofertados e esta prática social do ensino, ratifica a razão da avaliação pelo Estado. Também, para entender

os avanços e transformações do ensino superior no Brasil, é fundamental compreender a avaliação em outras partes do mundo. Os primeiros passos da avaliação, remonta do final do século XIX, tendo como pioneiro, os Estados Unidos da América. A avaliação foi concebida dentro de um sistema de ensino superior muito complexo, amplamente descentralizado, diversificado e organizado em departamentos. Assim, na presente pesquisa serão feitos estudos a respeito da avaliação em outras partes do mundo, como forma de subsidiar os entendimentos que serão apresentados.

Ao longo das últimas décadas, com o aumento de IES no Brasil, a avaliação da educação superior tornou-se imprescindível, evidenciou a importância da prática avaliativa. Verifica-se que os resultados do Enade, somam e se incorporam na formação de indicadores de qualidade da educação superior, proporcionando às instâncias reguladoras e normatizadoras, o reforço nos bancos de dados, com informações que subsidiam os processos de regulamentação realizados, principalmente pelo MEC e INEP, dando assim, maior objetividade para a melhoria da qualidade da educação superior ofertada à sociedade pelas instituições.

Possibilita, também, as IES se apropriarem destas informações e traduzi-las para sua realidade, na busca da melhoria continua dos seus processos na dimensão do Sinaes. A prova do Enade visa, portanto, analisar a trajetória dos estudantes, conforme as diretrizes curriculares nacionais e traça um perfil que traduz as dimensões: habilidades, competências e saberes, em consonância com os conteúdos que são ministrados no curso. É importante frisar que a nota do Enade, por si só, não retrata isoladamente a qualidade do curso, a nota do curso, ou Conceito Preliminar de Curso (Cpc), é composta pelo desempenho dos estudantes Enade, pela infraestrutura e organização didática pedagógica e pelo corpo docente da IES, Já o Índice Geral de Cursos (Igc), é o indicador de qualidade dos cursos de graduação, que se utiliza em sua composição do Cpc e da nota de avaliação dos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado), sendo esta, realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(Capes). Estes indicadores são considerados como referência e condições prévias para os atos autorizativos. Neste sentido, a portaria normativa nº 40, destaca a aplicabilidade do Igc e Cpc e em seu Artigo 35, especifica que:

“Em cada ciclo avaliativo, por deliberação da Conaes, homologada pelo Ministro da Educação, poderá ser prorrogada a validade dos atos de credenciamento de instituição, reconhecimento ou renovação de reconhecimento de curso em vigor, desde que observados os seguintes requisitos, cumulativamente: I - indicador satisfatório; no caso de cursos, o Cpc, e de instituição, os Igc's dos três anos que integram o ciclo; II - ato autorizativo válido; III - inexistência de medida de supervisão em vigor”
(Brasil, 2007, p. 7).

A abordagem macro da avaliação, produzida pelos indicadores do Sinaes, estrategicamente para o governo federal é uma importante ferramenta gerencial, para a melhoria da qualidade do ensino e orientação na formulação de políticas públicas educacionais e estas políticas são traduzidas em programas de expansão e financiamento da educação superior tendo como metas, a expansão da oferta do ensino nas universidades públicas e a criação de novos campus e institutos federais. O aumento substancial do número de vagas nas Ies públicas e privadas, que vem ocorrendo na última década, contribuiu para o aumento considerável do ensino superior público e privado, com a oferta de mais cursos e novas Ies, e com isto evidenciou-se ainda mais a necessidade de avaliação do ensino ofertado. E neste sentido, o atual sistema de avaliação, Sinaes, formado por três eixos, a avaliação das instituições de ensino superior, dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes, tem contribuído de forma muito atuante para melhoria da qualidade do ensino. A busca de esclarecimentos a respeito desta temática norteou o caminho a ser seguido para a discussão das políticas públicas de avaliação da educação superior.

Pelo explanado até aqui, neste campo do projeto, não resta dúvidas de que o sistema de avaliação é completo e se realizado em sua plenitude, principalmente com o interesse próprio do participante em assim fazê-lo, certamente proporcionará resultados que serão utilizados por todos os atores envolvidos, quais sejam, o próprio aluno participante, a Instituição de Ensino Superior e o órgão do governo encarregado em acompanhar e registrar o resultado da avaliação.

Ocorre que, em grande parte dos casos, o resultado catalogado pelo órgão avaliador, após a realização do exame, nem sempre se pode atribuir ao efetivo conhecimento do aluno, e por consequência do estudo recebido de sua instituição de ensino superior, haja vista que existem fortes indicativos de que o mesmo não se preocupou em realizar a prova com a merecida atenção e envolvimento requerido a um exame desta natureza, preocupando apenas em estar presente no local da prova, evitando assim que sua colação de grau não seja impedida. Desta forma, a presente pesquisa terá como referencial investigar os reais motivos para este tipo de conduta, já que as consequências de uma nota fraca ou insuficiente já são sentidas diretamente pelas Instituições de Ensino Superior envolvidas, bem como os custos adjacentes que elas incorrem.

2.3 Problema da investigação

Por que alguns cursos superiores do Centro Universitário de Goiás, em Goiânia, capital do Estado de Goiás, Brasil, obtiveram resultados divergentes do esperado pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - Enade, realizado no Brasil pelo INEP-MEC, nos últimos quatro ciclos de três anos cada ciclo, a partir de 2008 e quais consequências esses resultados proporcionam às instituições de ensino superior no Brasil?

2.4 Objetivos da pesquisa

2.4.1 Objetivo Geral

Analisar as razões que deram causa a resultados diferentes do pretendido pelo Centro Universitário de Goiás, no Exame Nacional de Cursos de Desempenho de Estudantes – ENADE, nos últimos quatro ciclos, a partir de 2008.

2.4.2 Objetivos Específicos

1. Identificar os parâmetros do MEC/INEP utilizados para avaliar os alunos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade;
2. Catalogar os cursos que deixaram de atender os requisitos normativos e que obtiveram resultados diferentes do esperado no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade;
3. Listar motivos que estejam ligados aos resultados obtidos pelos cursos objeto da pesquisa;
4. Descrever as razões pelas quais a avaliação presencial realizada pelo MEC/INEP no Centro Universitário de Goiás, após o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade, modificou o resultado obtido.

2.5 Desenho, tipo e enfoque da pesquisa

A pesquisa leva a uma ideia de criticidade, sendo assim, auxilia a ciência em seu entendimento e na organização da atividade sistematizada de construção do conhecimento. Segundo Marconi & Lakatos (2010) a pesquisa “é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou descobrir verdades parciais”. No entanto, para se construir o conhecimento, a ciência apropria-se de padrões metodológicos que lhes servem de subsídios para o alcance de seus objetivos. (Marconi & Lakatos, 2011, p. 139).

Tais padrões metodológicos constituem-se em um conjunto de métodos e procedimentos, organizados em etapas, que facilitarão a elaboração de um trabalho científico bem fundamentado e capaz de esclarecer as ocorrências da realidade.

Os recursos para a aplicação da metodologia também são de fundamental importância para o progresso do trabalho, pois eles permitem que a partir de suas escolhas, o pesquisador se aproprie de instrumentos capazes de investigar e coletar os dados necessários, facilitando a

tarefa, a construção do conhecimento e o esclarecimento da realidade, pois “é no conhecimento científico que o homem descansa sua busca por verdades” (Kauark et al., 2010, p. 32). Diante disso, a pesquisa tem como propósito responder aos objetivos elencados conforme as verdades encontradas pelo pesquisador.

Quanto a forma de abordagem, a pesquisa é de ordem quantitativa, descritiva e por *enquesta*. Para Monje (2011) citado por Campoy (2019) “La investigación cuantitativa es un proceso sistemático y ordenado que sigue determinados pasos. Diseñar una investigación consiste en planificar el trabajo de acuerdo a una estructura lógica de decisiones y con una estrategia que oriente la obtención de respuestas adecuadas a los problemas de indagación propuestos” (Campoy, 2019, p. 132).

A pesquisa descritiva busca observar, analisar e compreender melhor a realidade do contexto educacional contribuindo positivamente para a solução dos problemas inerentes a temática discutida. Complementando com essa visão, Prodanov & Freitas (2013) esclarecem que “o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles, visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 52). Ou seja, na pesquisa descritiva não há a interferência do pesquisador, ele apenas observa e descreve tudo que vê e acontece no momento do seu trabalho de pesquisa. Aqui, o pesquisador não pode interferir na realidade estudada, devendo apenas levantar as informações coletadas em cada situação vivida e observada, e aprofundar os conhecimentos de acordo com a temática proposta. Segundo Campoy (2019) “Os métodos descritivos têm por objetivo a descrição de forma precisa e cuidadosa dos fenômenos, fatos, e situações analisadas sem interferir sobre eles. Assim descrevem tendências de um grupo ou população” (Campoy, 2019, pp. 155–156). Portanto, o método descritivo os resultados são precisos, cuidadosos e totalmente discretos.

2.6 Contexto espacial e socioambiental da pesquisa

2.6.1 A região – Estado de Goiás

Inicialmente cabe descrever a história do Estado de Goiás. Consultando o sítio <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/historico>, recuperado em 03/12/2021, às 14h05, assim foi reportada essa história:

O nome Goiás origina-se da denominação da tribo indígena “guaiás, que quer dizer “indivíduo igual, gente semelhante, da mesma raça”. A história do estado está na descoberta das suas primeiras minas de ouro, nos séculos XVII e XVIII, iniciada com a chegada dos bandeirantes, vindos de São Paulo em 1727.

O início dos povoados coincide com o ciclo do ouro, minério explorado nesta época pelos bandeirantes.

As primeiras Bandeiras exploravam o interior do estado em busca de riquezas minerais. Outras empresas comerciais de particulares foram organizadas para captura de índios. Alguns historiadores apontam que o bandeirante Bartolomeu Bueno da Silva, o Anhanguera, foi o descobridor de Goiás já que foi o primeiro a se fixar no estado. Em outubro de 1725, após três anos da saída dos bandeirantes de São Paulo, para lá eles retornam com a descoberta de minas e córregos auríferos.

Meses depois, organiza-se nova bandeira para ver e explorar tais minas e córregos, liderada novamente por Bartolomeu e João Leite da Silva Ortiz, seu guarda-mor. A primeira região ocupada foi a do Rio Vermelho, onde foi fundado o Arraial de Sant’Ana, mais tarde chamado de Vila Boa e depois de Cidade de Goiás.

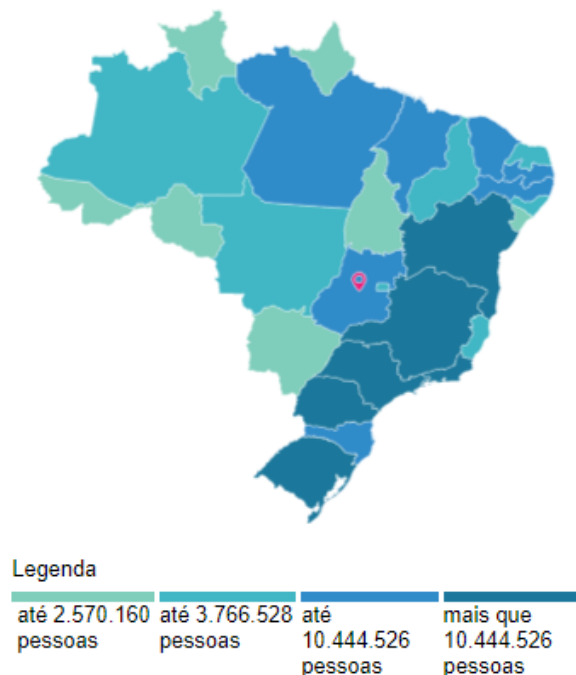
Goiás é um estado da região Centro-Oeste do Brasil. Sua parte norte foi desmembrada em 1988, dando origem ao estado do Tocantins.

Com 340.106,492 km², possui 246 municípios. Faz limite com Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Tocantins, Bahia, Minas Gerais pelo Distrito Federal.

Objetivando fazer a demonstração espacial do Estado de Goiás, também no mesmo sitio mencionado, está disponível a Figura 45 do Brasil, destacando o Estado da pesquisa:

Figura 45

Mapa do Brasil com destaque do Estado de Goiás



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/panorama>. Recuperado em 03/12/2021 as 14h25

Também disponível no sitio pesquisado do IBGE, são apresentados os seguintes dados: População estimada em 2021 de 7.206.589 pessoas e medida no último censo de 2010 de 6.003.788 pessoas, com densidade demográfica, também em 2010, de 17,65 hab/km² e um total de veículos em 2020 de 4.203.370. O gentílico de quem nasce neste estado é Goiano e o atual Governador o Dr. Ronaldo de Ramos Caiado.

No site ainda registra que além da agricultura e da pecuária – dois vetores importantes da economia do estado - o mesmo conta com vários polos industriais em diversas das suas regiões com um comércio ativo e uma área de serviços bastante relevante. Também a hidrografia goiana é bastante rica, composta por vários rios, cachoeiras e águas termais com excelente estrutura hoteleira, o que também estimula o turismo e auxilia na atração de novos

investidores e no acréscimo de sua população que a cada ano tem um aumento significativo que migra para Goiás por variadas razões.

2.6.2 O lugar da pesquisa – Goiânia – Capital do Estado de Goiás

Goiânia, capital do Estado de Goiás, uma cidade planejada que em 2021 completou 88 anos de existência, de acordo com dados disponíveis no sítio [Goiânia \(GO\) | Cidades e Estados | IBGE](#), recuperado em 03/12/2021 as 17h15, tem como Prefeito empossado em 01/01/2021, o Sr. Rogério Cruz. O gentílico do povo desta capital é “Goianiense”. Os dados da capital podem ser assim apresentados, conforme publicado: Área territorial de 728.841 m² (dados de 2020); População estimada de 1.555.626 pessoas (dados de 2021); Densidade demográfica de 1.776,74 hab/km² (dados de 2010); Escolarização dos 6 a 14 anos de 96,4% (dados de 2010); e, IDHM – Índice de desenvolvimento humano municipal de 0,799 (dados de 2010).

Ainda segundo a publicação, tratando do território e ambiente, é mencionado que:

Apresenta 76.1% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 89.3% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 48.6% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio). Quando comparado com os outros municípios do estado, fica na posição 11 de 246, 102 de 246 e 1 de 246, respectivamente. Já quando comparado a outras cidades do Brasil, sua posição é 1122 de 5570, 1573 de 5570 e 474 de 5570, respectivamente. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/goiania>. Recuperado em 03/12/2021 as 18h20.

Fazendo referência ao ensino superior, de acordo com disponível no sítio [Descubra onde fazer faculdade em Goiânia \(guiadacarreira.com.br\)](#), recuperado em 03/12/2021 as 19h15, é destacado que:

Há universidades de grande tradição e também instituições mais recentes. Na cidade dá para escolher a modalidade de ensino que melhor se encaixa em seu perfil. Há cursos presenciais – aqueles tradicionais, que todos conhecemos, com aulas todos os dias da semana em horários fixos – e a distância, que podem ser feitos pela internet e o aluno só vai à faculdade para realizar atividades obrigatórias, como provas, aulas práticas e apresentação de trabalhos.

A capital de Goiás traz inúmeras oportunidades de estudo universitário. São 32 instituições públicas e privadas (elas são a maioria) credenciadas pelo Ministério da Educação (MEC).

2.7 Unidade de análise e participantes

O processo aplicado foi não probabilístico e intencional por conveniência, participando do processo 1711 alunos, 32 professores e 1 representante do grupo gestor do Centro Universitário de Goiás, em Goiânia – Goiás – Brasil, que integraram os quatro últimos ciclos do Enade realizados nos últimos 12 anos (a partir de 2008), sendo que cada ciclo se repete em um intervalo de 3 anos, segundo normas do MEC.

Os instrumentos aplicados foram respondidos pelos participantes da seguinte forma:

- a) Questionário fechado com trinta e dois professores;
- b) Questionário fechado com quarenta e sete alunos;
- c) Questionário fechado para o responsável pelo grupo gestor

Os questionários aplicados foram formulados em função de cada objetivo específico, sendo que as perguntas foram assim distribuídas:

- 1. Doze perguntas com quatro alternativas para os professores no objetivo 1;
- 2. Quatro perguntas com quatro alternativas para o grupo gestor no objetivo 2;
- 3. Onze perguntas com quatro alternativas para os alunos no objetivo 3;
- 4. Nove perguntas com quatro alternativas para o grupo gestor no objetivo 4

Dessa forma os alunos e cursos estão subdivididos da seguinte forma: No primeiro ciclo os cursos de Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Agronomia, Enfermagem, Farmácia, Medicina Veterinária e Gestão Ambiental. Já no ciclo dois, teremos Pedagogia, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. E no terceiro ciclo os cursos de Administração, Direito, Ciências Contábeis, Agronomia, Comunicação Social – Habilitação em Publicidade e Propaganda, Tecnologia em Gestão Comercial, Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, Tecnologia em Logística e Tecnologia em Processos Gerenciais. Cabe esclarecer que os cursos de Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura) e Química (Bacharelado e Licenciatura) serão desconsiderados nesta análise porquanto estejam em descontinuidade na Instituição.

De mais a mais faz-se necessário, diante da dimensão do universo de análise, estabelecer critérios para um estudo de amostragem, ou seja, para a seleção de um subgrupo da população total de alunos e cursos a serem investigados. Considerando (Marconi & Lakatos, 1991), optou-se por trabalhar com uma amostragem não-probabilística e intencional por conveniência, porquanto a seleção realizada – que descreveremos a seguir – ocorreu segundo critérios não sendo aleatória. Assim, a amostra será não-probabilística por julgamento, já que o pesquisador buscou cursos e seus alunos com características previamente definidas.

Por objetivar entender as razões para uma avaliação insuficiente dos cursos do Centro Universitário de Goiás junto ao Enade, o pesquisador usou como critérios de seleção as notas do Enade entre 2008 e 2018 e as avaliações do Conceito Preliminar de Curso (Cpc), pois a partir dessa correlação é possível perceber de forma mais efetiva a relação Aluno-Instituição de Ensino Superior na composição da fragilidade do curso e sua qualificação junto ao Ministério da Educação por meio do Enade.

Pode-se dizer, portanto que para a seleção dessa amostragem foi usada uma escala de razões, porquanto, segundo (Viegas, 2007), ainda que se trabalhe em intervalos como predispõe a escala intervalar, aglutinamos esses intervalos em um ponto comum: os cursos escolhidos devem ter conceitos insuficientes no Enade e no CPC – o que significa nota 2 – concomitantemente e/ou conceito insuficiente no Enade em pelo menos dois ciclos consecutivos e se Curso de Licenciatura pelo menos nota 2 no Enade.

Esses critérios se justificam porque ao pesquisá-los dessa forma conseguimos perceber situações estruturais e não meramente conjunturais, como poderíamos ter se considerássemos

apenas um conceito insuficiente no Enade em apenas um ciclo ou a não associação com o índice do CPC.

Considerando esses elementos, teríamos como meios de análise os seguintes cursos e seus 47 alunos: a) ciclo I – Agronomia (Enade e CPC com conceito 2 em 2010); b) ciclo II – Pedagogia-Licenciatura (Enade com conceito 2 em 2017); e, c) ciclo III – Ciências Contábeis (Enade e CPC com conceito 2 em 2009) e Direito (Enade com conceito 2 nos anos de 2012 e 2015). O universo é de 1.711 alunos dos cursos, os quais foram elegíveis para a pesquisa, incluindo 32 professores e 1 representante do grupo gestor.

Percebe-se, então, que considerando os critérios adotados, passaríamos a uma análise quantitativa, por considerar elementos complexos como a relação entre a estrutura acadêmica fornecida pela instituição por meio dos conceitos conferidos pelo CPC e o desempenho insuficiente do aluno no Enade, que proporciona a verificação de ganho intelectual e de experiência de vida que as Instituições de Ensino Superior produzem em seus alunos ao longo dos cursos de graduação.

2.8 Técnicas e instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados é de grande importância para o sucesso da investigação, por ser elemento de comprovação de dados e levantamento teórico apresentado, sendo assim possibilita uma análise de campo e faz ponderações sobre ajustes ou não da teoria à realidade. A escolha da técnica adequada é de vital importância, pois é por meio dessa técnica que serão obtidas as informações que se pretenda investigar.

Na investigação, o estudo foi o quantitativo e descritivo e foi utilizada como técnica para coleta de dados o questionário fechado.

Sampieri (2006) aponta que: “No caso do enfoque quantitativo, geralmente os dados são coletados em etapas, durante a imersão inicial no campo ou contexto de estudo, (mesmo que seja de forma inicial) e na coleta definitiva dos dados” (Hernandez et al., 2006, p. 286). Sendo assim, para atender a uma pesquisa descritiva e quantitativa serão utilizados procedimentos compatíveis para a prática da coleta de dados, tornando-se elementos de fundamental importância para a pesquisa que se quer investigar. Em primeiro lugar será realizada uma revisão bibliográfica sobre o assunto Enade, sendo que a revisão bibliográfica é o primeiro passo na construção do processo de investigação, ou seja, após a escolha do assunto é necessário fazer uma revisão bibliográfica do tema apontado, pois ela ajuda na escolha do método mais

apropriado para a investigação. Conforme esclarece Boccato (2006), “Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica” (Boccato, 2006, p. 266).

Pretendeu-se com a aplicação de questionário fechado para aos participantes da investigação, selecionados a partir do universo de alunos dos cursos que já participaram do Enade nos últimos 12 anos (a partir de 2008), com ciclos de 3 anos cada grupo de cursos, segundo normas do MEC buscar respostas as indagações formuladas. A respeito do questionário, Marconi & Lakatos (1991) o define como “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito.” (Marconi & Lakatos, 1991, p. 100) Os questionários são ferramentas de coletas de dados mais conhecidos nas pesquisas. Segundo Mascarenhas (2012), o questionário “é o instrumento ideal quando queremos medir dados com maior precisão” (Mascarenhas, 2012, p. 71), eles facilitam a coleta de dados, devido serem respondidos livremente pelo participante da pesquisa, sem a figura de alguém por perto, como o entrevistador.

2.9 Técnicas de análise de dados

Após o recolhimento de dados, foi realizado um trabalho incisivo no sentido de organizar o material adquirido durante a investigação e dado o tratamento específico para as questões que requereram esse tipo de método. A análise iniciou-se com a tabulação dos dados coletados pelos instrumentos utilizados com os participantes da investigação e com a interpretação dos dados sobre os questionários. Segundo Marconi & Lakatos (2003), “a análise e interpretação são duas atividades distintas, mas estreitamente relacionadas e, como processo, envolvem duas operações” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 167). Sendo assim, as técnicas e procedimentos expostos se ajustaram aos objetivos da pesquisa e ofereceram subsídios para analisar com base nas informações obtidas

2.10 Validação do instrumento

Os instrumentos elaborados, antes de sua aplicação, foram previamente aprovados pelo orientador e validados por cinco especialistas, doutores com titulação em educação, conforme reportado no Anexo 2 desta tese.

2.11 Procedimentos para coleta de dados

Para o desenvolvimento da pesquisa, na obtenção da coleta e tratamento de dados, foram utilizados os dados obtidos pelo pesquisador, oriundo dos questionários fechados aplicados aos alunos, professores e gestor acadêmico da instituição de ensino.

Referidos instrumentos foram aplicados de forma que pudessem representar cientificamente e com coerência, qualidade técnica e representatividade. Cada um dos elementos contidos nos instrumentos da pesquisa, objetivou obter o resultado que pudesse traduzir claramente aquilo que foi delineado nos objetivos geral e específico da pesquisa.

2.12 Ética da pesquisa

A ética deve estar presente em todas as atividades desenvolvidas e notadamente em uma pesquisa, na área de educação, ela deve ser o epicentro, pois necessita integrar o processo de formação do pesquisador. Especialmente no Brasil, temos a Resolução Cns n. 510/2016, editada pelo Conselho Nacional de Saúde (Cns), que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em ciências humanas e sociais, considerando principalmente que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos.

Segundo (Mainardes, 2017), ao tecer considerações sobre a ética na pesquisa, notadamente dentro do conceito da legislação já mencionado, é citado que:

Na verdade, a ética na pesquisa necessita ser entendida como um “problema de formação”. Isso significa que precisa ser trabalhada com os alunos na graduação e na pós-graduação, ser debatida e problematizada nos Grupos de Pesquisa, nas sessões de orientação, nas defesas de mestrado e doutorado e em outros espaços, bem como na divulgação de resultados de pesquisa. A ideia da ética na pesquisa como o preenchimento de um formulário é totalmente insuficiente no que se refere ao emprego de uma ética reflexiva, a ética dos princípios e a ética de relação. (Mainardes, 2017, p. 165)

O autor também faz referências a necessidade da definição de orientações gerais para a área de educação, ao citar que:

Conforme mencionado em alguns países, as orientações sobre ética na pesquisa são definidas pelas associações científicas da área de educação. São documentos que apresentam orientações gerais sobre diversos aspectos relacionados à ética da pesquisa em sua prática. A elaboração de um documento dessa natureza é complexa e desafiadora, mas constitui-se em um espaço importante para que as associações possam avançar em termos da definição de princípios gerais e de enfrentamento dos dilemas éticos da área.

(Mainardes, 2017, p. 166)

Portanto, na realização desta pesquisa e considerando os aspectos éticos, todos os envolvidos foram informados inicialmente dos motivos pelos quais foram selecionados para obtenção de suas respostas, bem como que os dados seriam tratados dentro do que preconizam as normas, tanto nacionais, quanto internacionais, não sendo divulgado sua identidade, bem como seu entendimento, servindo essencialmente para o desenvolvimento da pesquisa e para as conclusões nela registradas.

CAPÍTULO 3 – DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1 Os questionários com os professores, alunos, e grupo gestor

Os dados colhidos nos questionários aplicados aos professores, alunos e grupo gestor da instituição de ensino objeto da pesquisa, são analisados e interpretados neste capítulo e foram compilados e estão descritos nas seções seguintes que detalham por objetivo cada um deles, contendo também o resumo para cada objetivo.

3.1.1 O tratamento dos resultados

Os instrumentos aplicados aos participantes se distribuíram da seguinte forma:

- d) Questionário fechado com trinta e dois professores;
- e) Questionário fechado com quarenta e sete alunos;
- f) Questionário fechado para o responsável pelo grupo gestor

Os questionários aplicados foram formulados em função de cada objetivo específico, sendo que as perguntas foram assim distribuídas:

- 5. Doze perguntas com quatro alternativas para os professores no objetivo 1;
- 6. Quatro perguntas com quatro alternativas para o grupo gestor no objetivo 2;
- 7. Onze perguntas com quatro alternativas para os alunos no objetivo 3;
- 8. Nove perguntas com quatro alternativas para o grupo gestor no objetivo 4

3.1.2 Da aplicação dos questionários por objetivos

3.1.2.1 – Identificar os parâmetros do MEC/INEP utilizados para avaliar os alunos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade (Objetivo 1)

3.1.2.1.1 – Resultados do questionário com os professores

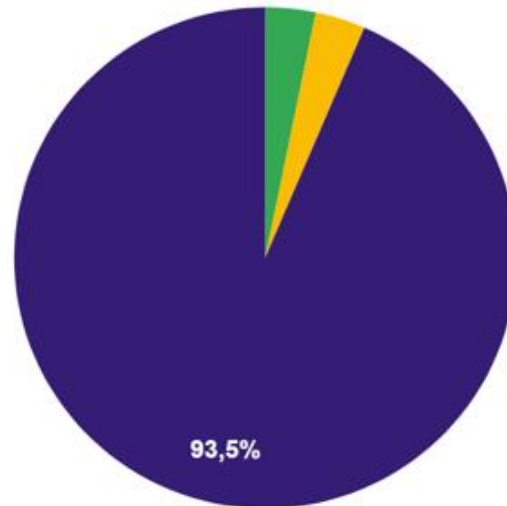
Em relação ao questionário aplicado aos professores dos cursos do Enade já relacionados, foram apurados os seguintes resultados para cada uma das perguntas:

Figura 46

Professores – Pergunta 1

Na sua prova de avaliação, são previstas respostas com um único acerto?

- Não faço prova de avaliação objetiva
- As minhas provas de avaliações são compostas exclusivamente por trabalhos acadêmicos
- A minha prova de avaliação contém questões objetivas com um único acerto



Fonte: Elaborado pelo autor

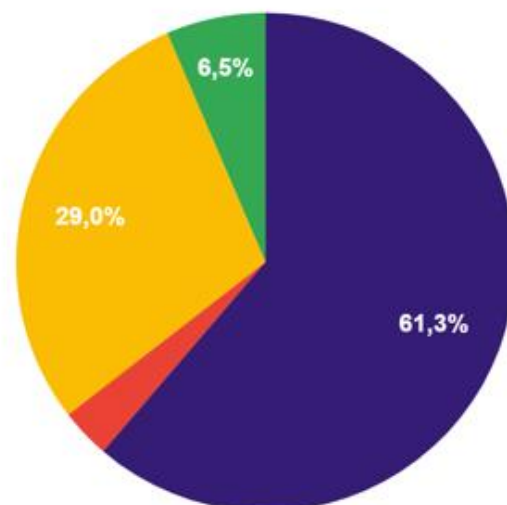
De acordo com o Figura 46, a quase totalidade dos professores, afirmam que a prova de avaliação aplicada por eles contém questões objetivas com um único acerto.

Figura 47

Professores – Pergunta 2

A sua prova de avaliação contém questões que contemplam mais de um acerto?

- Todas as questões exigem um único acerto
- Raramente coloco questões com mais de um acerto
- Muitas vezes uso questões com mais de um acerto
- Sempre uso questões que contém mais de um acerto



Fonte: Elaborado pelo autor

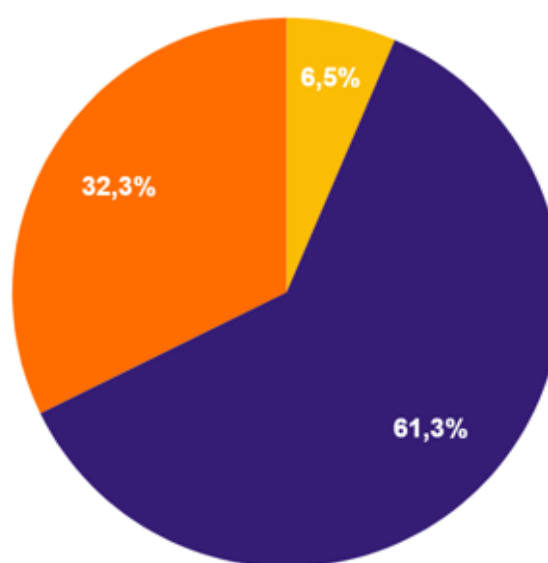
Na Figura 47, foi constatado que para a maioria dos professores as questões elaboradas exigem um único acerto, sendo que alguns deles muitas vezes se utilizam de questões com mais de 1 acerto.

Figura 48 Professores - Pergunta 3

Professores – Pergunta 3

As perguntas de sua prova de avaliação, nas questões objetivas, são diretas ou exigem interpretação para a resposta adequada?

- As vezes, elaboro questões mais complexas
- Muitas vezes elaboro enunciados que exigem mais raciocínio
- Todas as minhas de provas de avaliações objetivas são compostas por enunciados que demandam uma reflexão mais aprofundada.



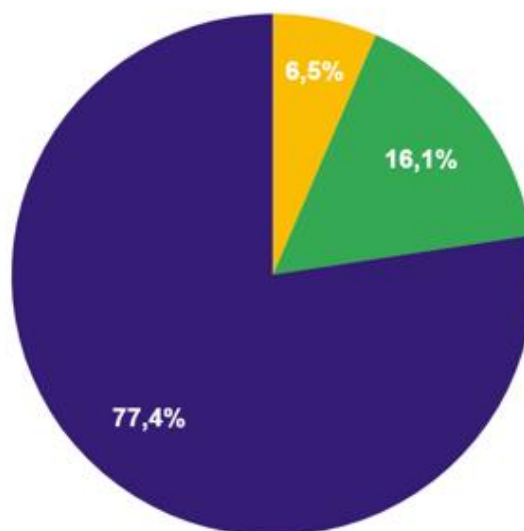
Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com a Figura 48, ficou evidenciado que a maior parcela dos professores elabora enunciados que exigem mais raciocínio, sendo que alguns deles afirmam que as vezes elaboram questões mais complexas. A minoria confirma que todas as provas elaboradas requerem uma reflexão mais aprofundada.

Figura 49*Professores – Pergunta 4*

Qual é o número médio de questões propostas nas suas provas de avaliação?

- Quase sempre elaboro 5 questões nas provas de avaliação
- Normalmente utilizo mais de 5 questões e menos de 8 Questões
- Sempre proponho mais de 8 questões



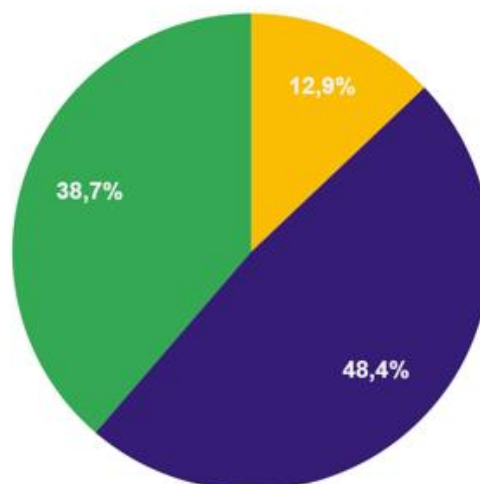
Fonte: Elaborado pelo autor

A Figura 49 demonstra que a maioria absoluta dos docentes sempre propõe mais de oito questões, sendo que uma minoria propõe apenas cinco questões nas suas avaliações.

Figura 50 Professores - Pergunta 5*Professores – Pergunta 5*

Nas suas provas de avaliações são utilizadas questões que exigem respostas subjetivas?

- Raramente utilizo questões com respostas subjetivas
- Sempre utilizo questões com respostas subjetivas
- Todas as vezes utilizo questões com respostas subjetivas



Fonte: Elaborado pelo autor

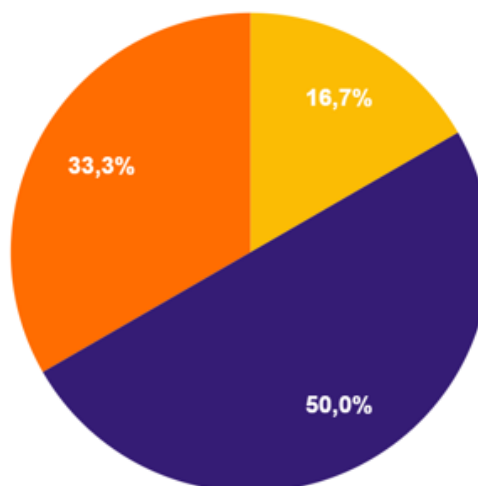
Constata-se na Figura 50 que as questões das provas com respostas subjetivas nem sempre são utilizadas pelo conjunto majoritário dos professores.

Figura 51

Professores – Pergunta 6

Qual é a proporção existente nas avaliações aplicadas entre as questões objetivas e subjetivas?

- Menos de vinte por cento para as questões subjetivas
- Menos de trinta por cento para as questões subjetivas
- Mais de trinta por cento para as questões subjetivas



Fonte: Elaborado pelo autor

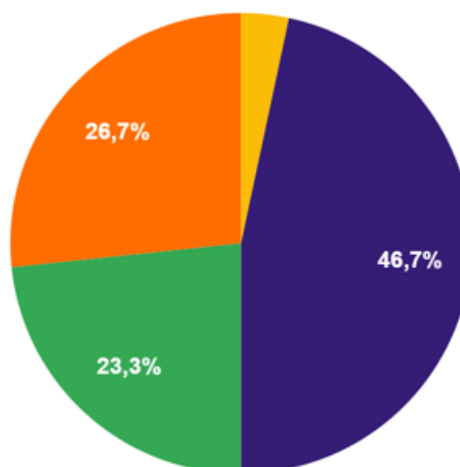
A Figura 51 destaca que uma absoluta minoria dos professores aplica mais de 30% de questões subjetivas nas suas avaliações.

Figura 52

Professores – Pergunta 7

Nas provas de avaliações são propostas questões de estudo de caso?

- Nunca proponho questões com estudo de caso
- As vezes proponho questões com estudo de caso
- Na maior parte das vezes proponho questões com estudo de caso
- Sempre proponho questões com estudo de caso



Fonte: Elaborado pelo autor

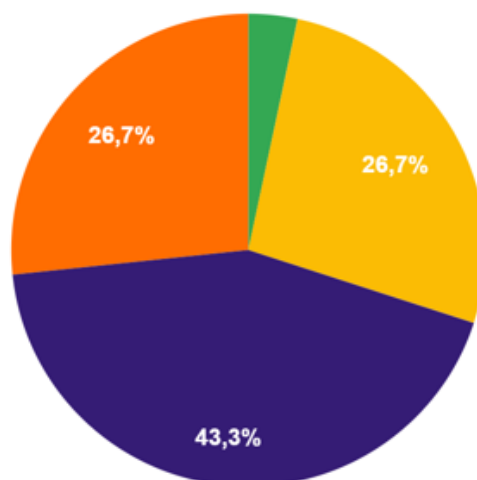
Quanto a indagação sobre a aplicação de estudo de caso nas avaliações, conforme a Figura 52 fica demonstrado que essa técnica não é aplicada de forma sistemática nas avaliações elaboradas pelos docentes.

Figura 53

Professores – Pergunta 8

Qual é a proporção existente nas avaliações aplicadas entre as questões com estudo de caso e as demais questões?

- O percentual é zero por cento
- O percentual é menos de cinco por cento
- O percentual fica entre cinco por cento e dez por cento
- O percentual é superior a dez por cento



Fonte: Elaborado pelo autor

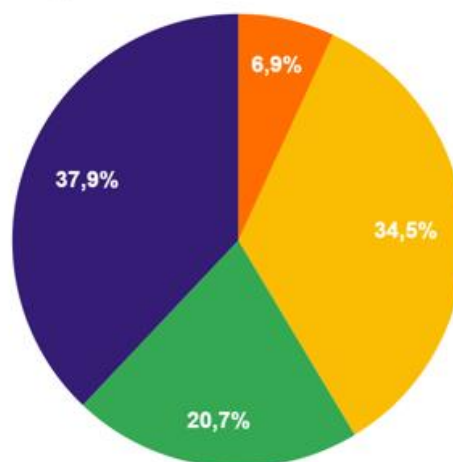
A Figura 53 demonstra com clareza que o percentual de estudo de caso em relação as demais formas de avaliação, é muito inferior às mesmas.

Figura 54

Professores – Pergunta 9

Nas suas aulas são ministrados conteúdos de formação geral ou elas se destinam a formação específica?

- Exclusivamente de formação específica
- As vezes ministro aulas com conteúdo de formação geral
- Muitas vezes também conteúdos de formação geral
- Sempre com conteúdo de formação geral e formação específica



Fonte: Elaborado pelo autor

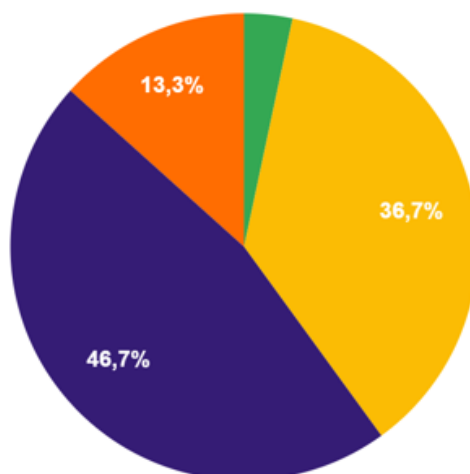
De acordo com a Figura 54 fica demonstrado que os conteúdos de formação geral ministrados ocupam uma parcela inferior da carga horária ministrada.

Figura 55

Professores – Pergunta 10

A carga horária disponibilizada para a sua disciplina é suficiente para o desenvolvimento satisfatório do conteúdo previsto?

- Plenamente insuficiente
- Mais ou menos insuficiente
- Suficiente
- Plenamente suficiente



Fonte: Elaborado pelo autor

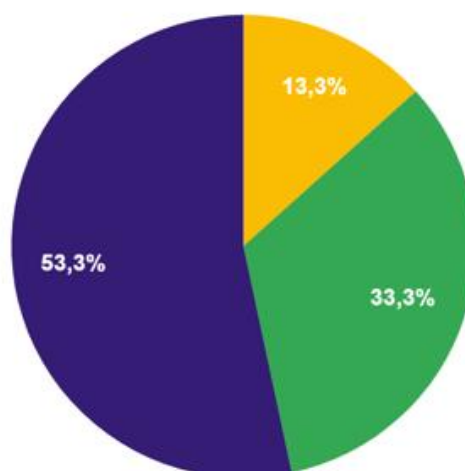
O resultado apresentado na Figura 55 conclui que a carga horária das disciplinas é considerada adequada pelos professores para o desenvolvimento da disciplina.

Figura 56

Professores – Pergunta 11

Há integração do conteúdo e das práticas da sua disciplina com disciplinas de período anterior e posterior?

- Há alguma integração
- Há integração entre os conteúdos, porém nem sempre há entre as práticas das diversas disciplinas
- Há plena integração entre práticas e conteúdo de todas as disciplinas.



Fonte: Elaborado pelo autor

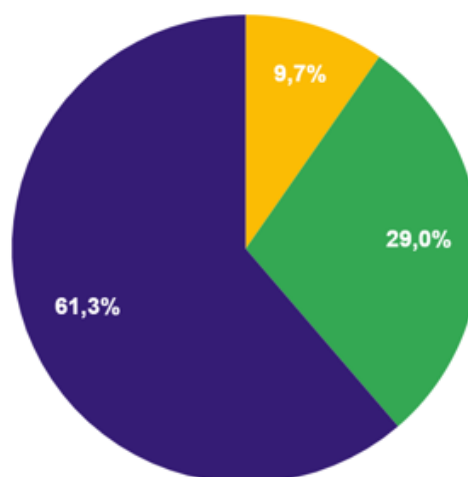
Pela Figura 56 se deduz que a maior parte dos professores concluem que há integração entre as práticas e conteúdo das disciplinas.

Figura 57

Professores – Pergunta 12

O conteúdo de sua disciplina contém conexão com o previsto nas avaliações do Enade ?

- Não tenho conhecimento
- Há alguma conexão das diversas disciplinas
- Plena conexão com os conteúdos do Enade



Fonte: Elaborado pelo autor

O resultado da pesquisa, conforme a Figura 57 demonstra que os professores afirmam que há conexão entre os conteúdos por eles ministrados com os conteúdos cobrados no Enade.

Resumo para o objetivo 1:

Nesse objetivo se pode constatar que a maioria das avaliações são realizadas pelos professores com questões objetivas na maior parte com um único acerto, sendo que as mesmas nem sempre requerem o exercício de um raciocínio mais complexo.

Verifica-se também que menos da metade dos professores participantes da pesquisa se utilizam sistematicamente também de questões subjetivas que ocupam menos de trinta por cento do conjunto da avaliação, sendo que a aplicação de estudo de caso nos mecanismos de avaliação é exercida pela grande parte dos professores num percentual pouco significativo em relação aos demais tópicos.

A carga horária das disciplinas é considerada suficiente, com integração entre os diversos períodos, e cujo conteúdo contém conexão com o previsto nas avaliações do Enade.

3.1.2.2 - Catalogar os cursos que deixaram de atender os requisitos normativos e que obtiveram resultados diferentes do esperado no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade (Objetivo 2)

3.1.2.2.1 – Resultados do questionário com grupo gestor

Resumo para o objetivo 2:

Foi possível apurar neste objetivo que a instituição de ensino objeto da pesquisa, possuía à época da realização dos exames do Enade, mais de 20 cursos e menos de 30, sendo que deles, menos de 5 cursos obtiveram nota inferior a exigida. Apurou-se também que entre a realização do exame do Enade e o seu resultado, decorrem mais sete meses de lapso temporal e que no período compreendido pela pesquisa, nenhum curso da instituição foi impedido de funcionar em virtude da norma reguladora.

3.1.2.3 - Listar motivos que estejam ligados aos resultados obtidos pelos cursos objeto da pesquisa (Objetivo 3)

3.1.2.3.1 - Resultados do questionário com os alunos

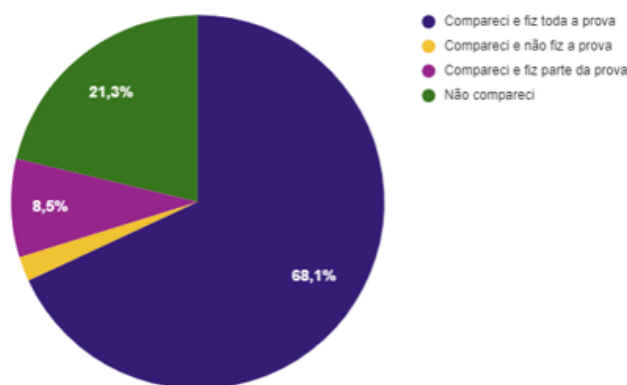
Figura 58

Alunos – Pergunta 1

Você compareceu à prova do ENADE do seu curso?

Dentre as 47 respostas da pesquisa, foi possível entender que dos **67,4%** dos participantes compareceram no ENADE e sua grande maioria fez a prova completa.

É possível perceber que nessa amostragem houve interesse em participar da avaliação da maioria dos participantes da pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo autor

Na Figura 58, atendendo a pergunta 1 feita aos alunos, foi comprovado que a maioria compareceram para a realização da prova do Enade do seu curso, demonstrando assim interesse.

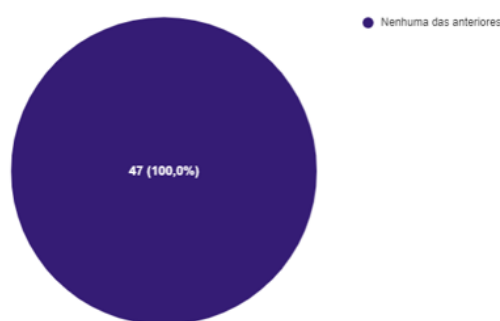
Figura 59

Alunos – Pergunta 2

Por qual motivo você não compareceu?

Dentre as opções “considero o domingo dia inadequado, não compareceu em razão de doença, não compareceu por motivo de viagem e força maior e nenhuma das anteriores” o resultado foi unânime para a última opção.

Diante desse dado, podemos identificar que outros motivos como desinteresse ou não acreditar no método avaliativo sejam outros motivos para o estudante não comparecer ao ENADE.



Fonte: Elaborado pelo autor

Pelo apresentado na Figura 59, relativamente a pergunta 2 do questionário, a totalidade dos alunos responderam que não faltaram à prova, não utilizando das premissas destacadas para o não comparecimento, tendo respondido que nenhuma das opções foi utilizada, o que demonstra o interesse pela participação.

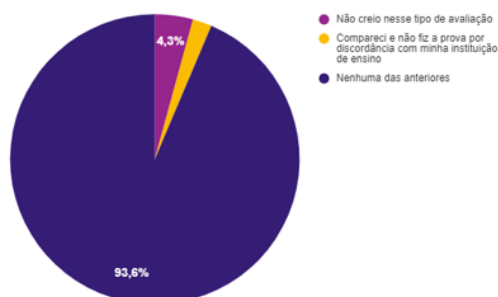
Figura 60

Alunos – Pergunta 3

Por qual motivo você compareceu e não fez a prova?

Assim como os que não compareceram, a maioria dos que responderam que compareceram mas não fizeram a prova não se encaixaram nas alternativas dadas, exceto por não crer nesse tipo de avaliação e por discordar com a instituição de ensino.

Isso dá uma margem, mesmo que baixa, de que para alguns a prova não ter um valor ou que tem apenas benefício para a instituição e não para o aluno.



Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com o resultado contido na Figura 60, relativamente a pergunta 3 do questionário, também para a maioria dos alunos participantes da pesquisa informaram que nenhuma das alternativas disponibilizadas foi motivo para o não comparecimento, o que comprova que a participação.

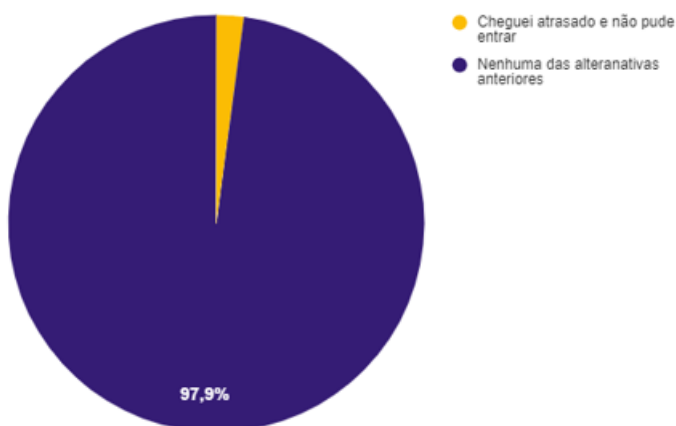
Figura 61

Alunos – Pergunta 4

Por que você compareceu e não fez toda a prova?

Para os que compareceram e não fizeram a prova completa, a única resposta além de “nenhuma das alternativas” foi em relação a chegar atrasado e não poder fazer a prova, que apenas 1 participante respondeu dessa forma.

Além dessas, ainda tinham as opções “não sabia o conteúdo de boa parte da prova” e “resolvi sair antes do tempo da realização da prova, após cumprido o tempo mínimo”, o que pode significar que deixar a prova pela metade após o início da mesma não foi uma opção da amostragem estudada.



Fonte: Elaborado pelo autor

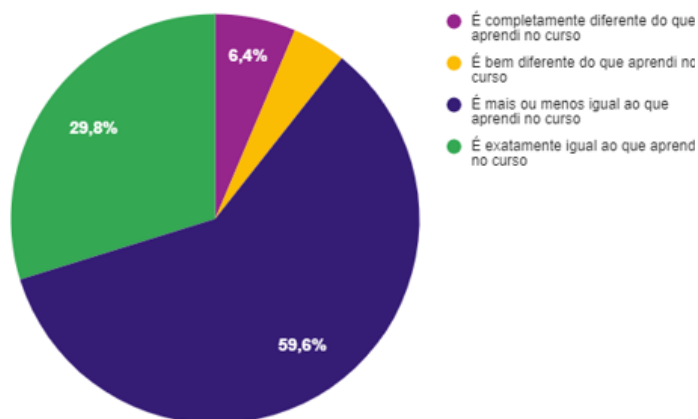
Em coerência com as respostas anteriores, na Figura 61 relativa a pergunta 4 do questionário, os alunos, na maioria daqueles que participaram da pesquisa afirmam ter comparecido ao local da prova e realizada a mesma, considerando que esta maioria de alunos responderam não as possibilidades de não comparecimento.

Figura 62*Alunos – Pergunta 5*

O conteúdo da prova realizada no Enade é compatível com aquele que você aprendeu no seu curso?

A maioria dos participantes acreditam que a prova é próxima do conteúdo aprendido no curso e que o formato da prova realizada é parcialmente igual ao que foi visto durante o curso.

Isso entrega uma visualização de que o problema do Enade não é relacionado a conteúdo das provas.



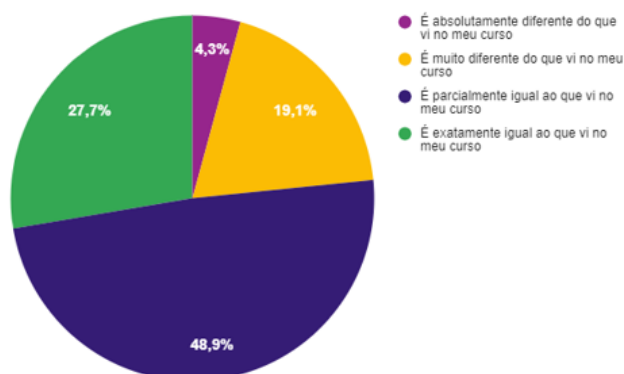
Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com a Figura 62, em resposta à pergunta 5 do questionário endereçado aos alunos, a maioria afirmam que o conteúdo utilizado pelas provas realizadas no Enade são compatíveis com o que aprendeu em seu curso na faculdade, destacando uma parcela até significativa que afirmou ser exatamente igual.

Figura 63*Alunos – Pergunta 6*

O formato da prova realizada no ENADE obedece ao mesmo modelo das provas de avaliação do seu curso?

Em relação ao formato, também é da maioria dos participantes a percepção de que acompanha o que já era visto durante o curso, ou exatamente, ou parcialmente igual.



Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com a Figura 63, em resposta à pergunta 6, quase a metade dos alunos responderam que o formato do exame realizado no Enade segue parcialmente o modelo utilizado

em suas avaliações no curso, bem como outra parcela significativa afirmou ser exatamente igual, o que leva a concluir que o formato utilizado pelo Enade tem coerência com o exigido em seu curso, considerando que as opções de modelo diferente não tiveram representação no conjunto das respostas.

Figura 64

Alunos – Pergunta 7

Você realizou alguma atividade preparatória para o exame Enade além daquela regular de seu curso?

Não há uma unanimidade ou maioria em quesito de preparação da prova.

Das respostas a pesquisa, foi possível entender que a maioria se prepara a partir de um estímulo da instituição de ensino, ou simplesmente não se prepararam para a prova.

A minoria busca atividades além das oferecidas pelo curso **(6,4%)**.



Fonte: Elaborado pelo autor

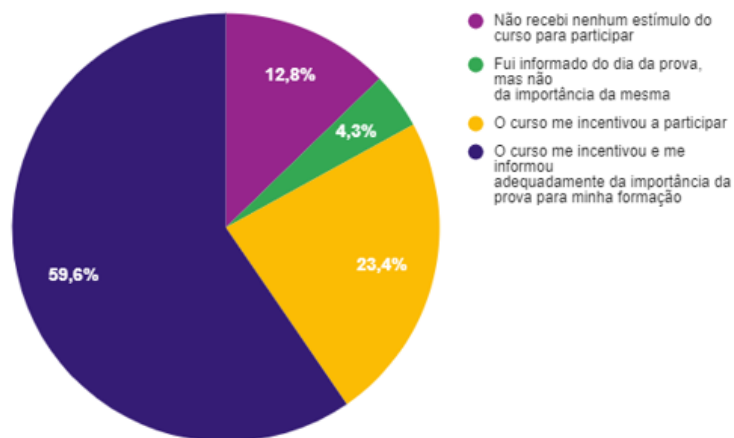
Quanto a pergunta 7 que fez indagações sobre atividades preparatórias para a realização do exame Enade, na Figura 64 é demonstrado que a para a maioria dos alunos a preparação ocorreu com iniciativa das instituições de ensino e com preparação apenas durante o curso, mas pôde ser destacado também que uma parcela até considerável não se preparou de nenhuma forma.

Figura 65*Alunos – Pergunta 8*

Você foi estimulado pelo seu curso a participar da prova do Enade?

As instituições de ensino em incentivam os alunos e passam as informações relativas a prova em sua maioria.

Entretanto existe uma parcela que não dá importância ao Enade ou que não tem uma clara comunicação em relação ao exame.



Fonte: Elaborado pelo autor

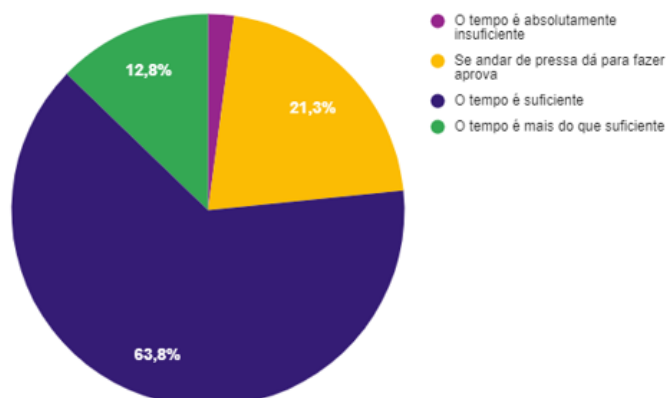
Quanto ao estímulo do curso para que os alunos participassem do exame Enade, a Figura 65, com informações sobre a pergunta 8, comprova que para a maioria dos alunos a instituição de ensino foi fundamental para provocar este estímulo na participação.

Figura 66*Alunos – Pergunta 9*

Você considerou o tempo de realização da prova adequado?

O tempo de prova em geral é adequado para os participantes da pesquisa, sendo que 63,8% consideraram suficiente e 12,8% mais que suficiente.

Esse dado, então, não se apresenta como um problema para a execução ou tomada de decisão em participar do Enade..



Fonte: Elaborado pelo autor

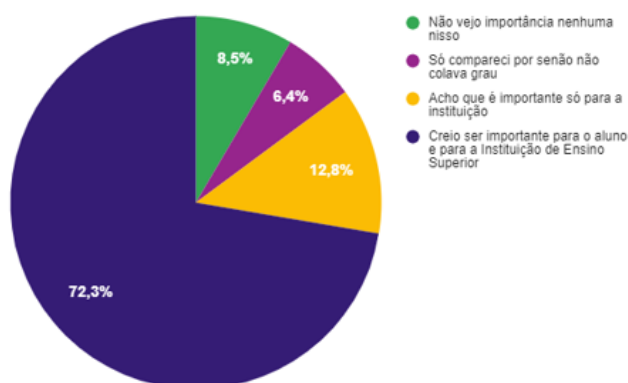
Quanto a indagação da pergunta 9, sobre o tempo de realização da prova, a maioria dos alunos, conforme a Figura 66, afirmam ser suficiente para sua resolução.

Figura 67*Alunos – Pergunta 10*

Você considera que sua participação no Enade é importante?

Com essa perspectiva, os participantes acreditam que fazer a prova é importante tanto para o aluno, quanto para a instituição de ensino **(72,3%)**

Porém há uma parcela dos participantes que entendem apenas como algo importante para instituição ou apenas fizeram a prova pela obrigatoriedade.



Fonte: Elaborado pelo autor

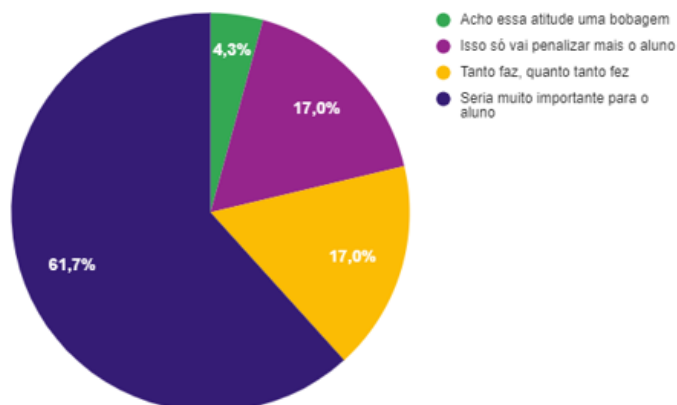
De acordo com a Figura 67, em resposta à pergunta 10 do questionário endereçado aos alunos, responderam que sua participação no exame Enade é importante, tanto para eles próprios, quanto para as instituições de ensino.

Figura 68*Alunos – Pergunta 11*

Você considera que é importante a modificação nas regras para que o conceito do Enade apareça no Histórico Escolar do aluno?

61,7% dos participantes também consideram importante que as regras do enade sejam alteradas para aparecer no Histórico Escolar.

Já os outros 38,3% tem dúvidas da necessidade ou intenções dessa mudança.



Fonte: Elaborado pelo autor

Finalmente, utilizando o questionário endereçado aos alunos, na Figura 68, em resposta à pergunta 11 foi respondido pela maioria dos alunos que considera importante que seja inserido no seu histórico escolar o conceito obtido no exame Enade.

Resumo para o objetivo 3:

Dentre as respostas dadas pelos alunos participantes da pesquisa neste objetivo é possível constatar que grande parte deles compareceu ao exame do Enade e fizeram a prova completa.

Os alunos afirmam que a prova é próxima do conteúdo aprendido no curso e que o formato dela é parcialmente igual ao que foi visto durante o curso. A maioria deles acredita que o tempo de prova é suficiente.

As respostas também permitem deduzir que os aspectos elencados neste resumo não são pontos impeditivos ou motivos pelos quais os alunos deixam de fazer o exame do Enade.

3.1.2.4 - Descrever as razões pelas quais a avaliação presencial realizada pelo MEC/INEP no Centro Universitário de Goiás, após o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade, modificou o resultado obtido (Objetivo 4)

3.1.2.4.1 Resultados do questionário com o grupo gestor

Resumo para o objetivo 4:

Foi constatado pela investigação, neste objetivo, que as notas inferiores àquela que é estabelecida pela norma reguladora para o funcionamento dos diversos cursos no Brasil obtidas por quatro cursos da IES objeto da pesquisa – Agronomia, Ciências Contábeis, Direito e Pedagogia – tiveram o seu resultado alterado, inclusive para a nota máxima, após a avaliação realizada no local pelo MEC-INEP em virtude da sua estrutura física, pedagógica, titulação de professores etc.

CONCLUSÕES

Neste capítulo, inicialmente faremos referências aos aspectos gerais da avaliação institucional na visão dos teóricos e pesquisadores sobre o Enade, como um dos elementos que subsidiam a atual avaliação das instituições, objetivando oferecer para o público em geral, a posição de uma determinada IES do Sistema Federal de Ensino em nosso país, com relação a qualidade de seus cursos em particular e de uma forma global da própria IES, com seu Índice Geral de Cursos, o IGC.

No artigo de Dilvo Ristoff e Jaime Giolo, a respeito do Sinaes como Sistema, é mencionado que:

[...] o Sinaes se constitui efetivamente como um Sistema, pois integra não só espaços avaliativos dentro do Ministério da Educação (MEC) e os organiza em torno de uma concepção única, em estreita vinculação com as políticas para a educação superior, como também integra os instrumentos de avaliação entre si, ao mesmo tempo que os integra aos instrumentos de informação (censo da educação superior, cadastro de docentes, cadastro de instituições e cursos etc.). Esta visão sistêmica da avaliação permite a geração, a gestão e a disseminação de indicadores e informações de grande interesse para as instituições, os cursos, os avaliadores e para a sociedade em geral. (Ristoff & Giolo, 2006, p. 193)

Ristoff e Giolo (2006), ao fazer referência as origens e o sentido do Sinaes, afirmam que o Sinaes foi uma proposta política do Presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, ainda quando candidato, por meio da Proposta 12, de que iria rever o sistema de avaliação de avaliação então vigente, o Provão, tomando-se como base as experiências de outro programa de avaliação brasileiro, o Paiub. Segue o teor da Proposta 12, contendo a vinculação de todos os programas anteriores que foram considerados como basilares:

A Proposta 12, por sua vez, indica com precisão seus antecedentes: entre outras, a experiência do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub). Essas outras experiências de que fala a Proposta são, principalmente, o processo de avaliação criado e consolidado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a partir de 1976; o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), criado em 1983; o Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (Geres), instituído em 1985; o Exame Nacional de Cursos (ENC); a Avaliação das Condições de Oferta/Ensino, e a Avaliação de Centros Universitários, implantados em 1996. (Ristoff & Giolo, 2006, p. 194)

No artigo é mencionado que nos termos dos incisos I e II do Art. 209 da Constituição da República Federativa do Brasil, que mesmo não sendo a educação um exclusividade do Estado, fica patente a noção do Estado Avaliador, bem como que com a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1995 foi instituída a figura da avaliação periódica de IES e Cursos, deixando assim de existir o reconhecimento ou credenciamento com validade *ad eternum*, aspecto também mencionado como obrigatório no Art. 46 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), bem como no Art. 4º da Lei 10.172/2001 que editou o Plano Nacional de Educação (PNE).

Ristoff e Giolo (2006) também destacaram no artigo aspectos contidos na Proposta 12, notadamente quanto a adesão obrigatória, conforme segue:

Proposta 12 assinala a centralidade da experiência do Paiub enquanto referência prática para o Sinaes. De fato, o novo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior incorporou grande parte dos princípios e diretrizes do Paiub, entre eles, o compromisso formativo da avaliação, a globalidade, a integração orgânica da autoavaliação com a avaliação externa,

a continuidade, a participação ativa da comunidade acadêmica, o respeito à identidade institucional e o reconhecimento da diversidade do sistema. Diferentemente do Paiub, no entanto, o Sinaes não adotou o princípio da adesão voluntária. Com a lei do Sinaes, e em consonância com o que estabelecem a Constituição, a LDB e o PNE, todas as IES do País, não apenas as do sistema federal, devem participar dos processos avaliativos que compõem o sistema. Devem, igualmente, constituir Comissões Próprias de Avaliação (CPAs), com atuação autônoma no processo de auto-avaliação institucional. A lei do Sinaes estabelece também que todos os dados e resultados do Sinaes são públicos, passando a exigir absoluta transparência do processo. (Ristoff & Giolo, 2006, p. 197)

Um aspecto de fundamental importância mencionado no artigo de Ristoff e Giolo (2006), é com relação a integração dos instrumentos de avaliação entre si, como os dados do Censo da Educação Superior, o Cadastro Nacional de Docentes, a plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o Cadastro de Instituições e Cursos, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), Avaliação de Cursos de Graduação e Avaliação de Instituições, incluindo-se também outras bases de dados do Inep e outros do próprio Governo, nesse processo avaliativo.

Com relação à centralização das atividades de natureza regulatória, o artigo cita o transcrito a seguir, fazendo referência também de que a autoavaliação, coordenada pelas CPAs será parte do processo de avaliação institucional, com roteiro de auto-avaliação preparado pela Conaes e pelo Inep, complementada pela avaliação externa *in loco*:

Com o Sinaes, todas as avaliações da educação superior, exceto as da pós-graduação *stricto sensu*, passam a ser realizadas no âmbito do Inep, sob orientação das diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação

da Educação Superior (Conaes) e servirão de referencial básico para os diversos órgãos do Ministério da Educação realizarem suas atividades de natureza regulatória (autorização, reconhecimento, renovação de reconhecimento, credenciamento, recredenciamento). (Ristoff & Giolo, 2006, p. 199)

Ao fazer menção ao fato de que avaliar não é regular, considerando que a avaliação fornece o referencial básico para a regulação, não se confundindo então entre si, inclusive fazendo referência aos sistemas estaduais, que é opcional a sua participação ou não no sistema nacional, Ristoff e Giolo cita que:

No âmbito do Ministério da Educação está se firmando um princípio basilar, enunciado da seguinte forma: “Quem regula não deve avaliar; quem avalia não deve regular.” Trata-se de um princípio essencialmente democrático que visa a garantir o máximo de lisura e transparência nos processos conduzidos pelos entes públicos. Nesse sentido, cabe ao Inep avaliar e cabe ao MEC regular as matérias atinentes ao sistema federal de educação; quanto aos sistemas estaduais e ao sistema do Distrito Federal, eles operariam, em sua esfera de abrangência, da mesma forma que o MEC age em relação ao sistema federal, ou seja, regulando. O Inep prestaria o mesmo serviço, isto é, avaliação para um e para outros. (Ristoff & Giolo, 2006, p. 204)

Os articulistas ainda mencionam o que se segue, destacando que o processo é visto sobre três olhares, ou seja, um olhar sobre a instituição (Avaliação Institucional), um olhar sobre o curso (Avaliação de Cursos de Graduação) e um olhar sobre o estudante (Enade), pautado este último nas Diretrizes Curriculares Nacionais aplicadas ao Projeto Pedagógico do curso:

O Sinaes usa a palavra educação e não ensino para identificar-se, pois os seus elaboradores entendem que educação expressa um conceito mais amplo que

ensino, transcendendo o desempenho e o rendimento de estudantes, aferidos por meio de provas de larga escala, devendo buscar os significados mais amplos da formação e colocando como questão central a responsabilidade social das IES com o seu entorno, com a formação de cidadãos altamente qualificados e com o avanço da arte e da ciência. (Ristoff & Giolo, 2006, pp. 204–205).

Como base no exposto, o Enade é apenas um dos instrumentos de avaliação do Sistema Sinaes do MEC-INEP, que no caso da instituição avaliada em relação aos quatro cursos – Agronomia, Ciências Contábeis, Direito e Pedagogia - os resultados foram substancialmente alterados, sendo que um dos cursos inclusive recebeu a nota máxima de avaliação.

Diante dessas considerações impõe-se a conclusão em atendimento ao que requer o problema da investigação:

Porque alguns cursos superiores do Centro Universitário de Goiás, em Goiânia, capital do Estado de Goiás, Brasil, obtiveram resultados divergentes do esperado pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - Enade, realizado no Brasil pelo MEC-INEP, nos últimos quatro ciclos de três anos cada ciclo, a partir de 2008 e quais consequências esses resultados proporcionam às instituições de ensino superior no Brasil?

Como parte da resposta a esse questionamento a pesquisa constatou no questionário aplicado para apurar o objetivo 1 algumas deficiências em relação ao cumprimento dos parâmetros que em seguida se expõe.

Cotejando as respostas dadas pelos professores no objetivo 1 com o dos alunos no objetivo 3, em uma de suas interrogações, aferimos que 61,3% dos professores informam que o conteúdo da disciplina por ele ministrada possui plena conexão com os conteúdos do Enade enquanto 59,6% dos alunos informam que o conteúdo da prova realizada no Enade é compatível com o que aprenderam no curso.

Contudo, embora haja harmonização entre as respostas dadas pelos alunos e professores, é de se destacar que a metodologia adotada para a aferição da aprendizagem nas salas da IES, não obedecem suficientemente às necessidades do modelo adotado pelo Enade.

Senão vejamos:

- A elaboração das avaliações não contempla suficientemente a presença de enunciados que exigem mais raciocínio, sendo que apenas 32,3% dos professores afirmam que adotam esta prática todas as vezes;
- A proporção utilizada nas avaliações pelos professores é insuficiente em relação as questões subjetivas, sendo que 50% deles afirmam que se utilizam de menos de 30% e 16% menos de 20%;
- O estudo de caso é utilizado todas as vezes nas avaliações dos professores, em apenas 26,7%, sendo que para 43,3% dos professores o percentual de aplicação de estudo de caso na avaliação ocupa entre 5% e 10% da avaliação;
- Os conteúdos de formação geral exigidos na prova do Enade, também são ministrados sempre nas aulas por apenas 37,9% dos professores

Também como forma de buscar respostas para a pergunta problema da investigação, utilizando-se dos pressupostos do objetivo 3 conforme questionário aplicado aos alunos, constatou-se que a falta de atividade preparatória para o Enade em 59,6% dos alunos consorciado com uma parcela dos participantes que entendem o Enade apenas como algo importante para a instituição ou como algo para cumprimento de obrigatoriedade, constituem fortes motivos na falta de interesse dos alunos para a sua participação.

Finalmente, na busca de solução para responder ao problema da investigação, foi aplicado questionário para o grupo gestor (coordenação pedagógica) da instituição, compondo os objetivos 2 e 4, de onde se extrai que dos mais de 20 cursos existentes na IES na época de aplicação do Enade para os cursos, quatro deles apresentaram resultados divergente do

esperado, pois foram avaliados com nota inferior a 3 no Enade o que contraria a norma educacional vigente no país, o que provocou a necessidade da avaliação in loco dos especialistas do MEC-INEP que ao final concluíram por revisar a nota e ampliar o seu valor em razão de análises de outros pressupostos legais.

Em razão das conclusões anteriormente elencadas, pode-se afirmar que os resultados divergentes do esperado nas avaliações do Enade, exigem no mínimo a nota 3. Caso isso não ocorra faz-se necessário que posteriormente a instituição seja avaliada presencialmente por uma comissão de especialistas do MEC-INEP, que pode manter ou alterar a nota anteriormente obtida. Na hipótese de ser mantida a nota inferior a três o curso sofre severas restrições, podendo inclusive ao longo do tempo ser descontinuado. Tal fato não ocorreu com os cursos da IES objeto da investigação que ao contrário obtiveram notas acima da média, como antes já demonstrado.

SUGESTÕES

As instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino no Brasil, são submetidas permanentemente e de forma periódica, a avaliações pelo MEC-INEP, que buscam aferir uma série de pressupostos essenciais à qualidade do ensino.

O sistema que é composto por um conjunto de mecanismos de avaliação, tem o Enade como um de seus componentes. A IES quando recebe nota inferior a 3 no Enade do curso, sofre uma série de restrições nas quais estão incluídas também a imposição de custos financeiros e o prejuízo da imagem.

Nesse sentido, após a investigação realizada nos quatro cursos – Agronomia, Ciências Contábeis, Direito e Pedagogia – a pesquisa apresenta as seguintes sugestões, abrangendo aspectos Legais, Pedagógicas e de Difusão e Estímulo:

1. Aspectos legais:

Edição de ato da administração superior da IES, normatizando a obrigatoriedade de ministrar nas aulas das disciplinas, conteúdos de formação geral e de formação específica;

Edição de ato pela administração superior da IES, estabelecendo a obrigatoriedade para os professores de ministrar conteúdos que contenham estudo de caso e na preparação para questões subjetivas e questões objetivas, com enunciados que exijam raciocínios mais complexos;

Edição de ato pela administração superior da IES, estipulando modelo da avaliação que contenha proporção adequada e obrigatória de questões objetivas, questões subjetivas e estudo de caso, no modelo do formato exigido nas avaliações do Enade;

Emenda à Lei 10861 de 14/04/2004, instituindo a obrigatoriedade de fornecimento do resultado do exame de cada aluno para a IES, possibilitando que ela tenha acesso aos resultados da aprendizagem de seus discentes;

Emenda à Lei 10861 de 14/04/2004 tornando obrigatória a colocação do resultado obtido pelo aluno no Enade no seu histórico escolar.

2. Pedagógicas

Adoção na sala de aula de práticas pedagógicas que contenham conteúdos de formação geral e específica;

Adoção nas salas de aula de práticas que ministrem formação dos discentes em relação a conteúdos objetivos, subjetivos e de estudo de caso, com o propósito de promover a intimidade com as plurais formas de avaliação e de estímulo ao exercício de um raciocínio mais complexo;

Adoção nas salas de aula, de modelo de avaliação que contenha obrigatoriamente e de forma proporcionalmente bem distribuída, de questões objetivas, com enunciados simples e complexos, questões subjetivas e de estudo de caso

3. Difusão e Estímulo

Promoção de atividades sistemáticas pela IES institucionalmente e pelos cursos individualmente, com inclusão no calendário acadêmico, de atividades que difundam as datas, o formato e os conteúdos do Enade;

Estabelecimento de políticas, na forma legal, de estímulo aos estudantes que estejam aptos a realizar a prova do Enade.

REFERÊNCIAS

- Adorno, T. W. (1995). *Educação e Emancipação* (W. L. (Trad) Maar (ed.)). Paz e Terra.
- Ambrósio, A. P. L., Ferreira, D. J., Brancher, J. D., & Lima, P. da S. N. (2019). Análise de dados do Enade e Enem: uma revisão sistemática da literatura. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 24(1), 89–107. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772019000100006>
- Andrade, J., & Freitag, R. (2021). Objetivos educacionais e avaliações em larga escala na trajetória da educação superior brasileira: Enem, Enade e a complexidade cognitiva na retenção do fluxo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 102(260), 177–204. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.RBEP.102.1260.4264>
- Balzan, N. C., & Sobrinho, J. D. (Org). (2011). *Avaliação Institucional: teoria e experiência* Cortez..
- Barreyro, G., & Rothen, J. (2008). Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: Análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES E PAIUB 1. *Avaliação*, v. 13(1), 131–152. www.rothen.pro.br
- Beltrão, K. I., Mandarino, M., Megahós, R. S., & Pedrosa, M. G. F. (2021). Effects of socioeconomic status on the use of written language: does it extend into Brazilian Higher Education? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 29(112), 618–643. <https://doi.org/10.1590/s0104-403620210002903156>
- Bertolin, J., & Marcon, T. (2015). O (des)entendimento de qualidade na educação superior brasileira – Das quimeras do provão e do ENADE à realidade do capital cultural dos estudantes. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior*, 20(1), 105–122. <https://doi.org/10.590/S1414-40772015000100008>
- Bocato, V. R. C. (2006). Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo*, v. 18, n., 265–274.
- Bottino, A. (2021). Relatório da OCDE sobre o Enade e pesquisas acadêmicas: contribuições para a educação superior brasileira. *Revista FORGES*, 87–105. <https://www.revistaforges.pt/index.php/revista/article/view/178>
- Brasil. (1961). *Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961 - Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm
- Brasil. (1996). Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. In *Casa Civil* (p. 33). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art16
- Brasil. (1998). *Portaria 302 MEC - de 07/04/1998 - complementa o processo de avaliação PAIUB - Normatiza o procedimentos de avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior*. (p. 2). <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/p0302.pdf>

- Brasil. (2004a). *Lei 10.861 de 14 de abril de 2004 - Institue o SINAES*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm
- Brasil. (2004b). *MEC - INEP - Roteiro de Auto-Avaliação Institucional 2004-Conaes* (Inep/Mec (ed.); p. 41). https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/roteiro_de_auto_avaliacao_institucional_2004.pdf
- Brasil. (2006a). *Decreto 5773 - 09/05/2006 -Dispoe sobre exercicio das funções de regulação, supervisão e avaliação de IES e cursos superiores*. https://www.google.com/search?q=decreto+5773+de+2006&rlz=1C1GCEA_enBR941BR941&sxsrf=APq-WBtOWjSrGZ_7Rb9qLzGUzNqGQZqQ-A%3A1650203821454&ei=rRxcYvqsG7Db1sQP-auukAk&oq=decreto+5773&gs_lcp=Cgdnd3Mtd2l6EAEYATIFCAAQgAQyBQgAEIAEMgUIABCABDIGCAAQFhAeMgYIABAWEB4yBg
- Brasil. (2006b). *MEC - INEP - Avaliação Externa das Instituições de Educação Superior: Diretrizes e Instrumento* (M. INEP (ed.); p. 182). https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/avaliacao_externa_das_ies_diretrizes_e_instrumento.pdf
- Brasil. (2007). *Portaria 40 - MEC - Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituição*. <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/198/portaria-normativa-n-40>
- Brasil. (2011). *Portaria numero 188 MEC de 12/07/2011 - complementa o processo de avaliação PAIUB*. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2011/diretrizes/diretrizes_formacao_geral_n_188.pdf
- Brasil. (2015). *MEC - INEP - Avaliação In Loco: Referencias no âmbito do Sinaes* (Inep/Mec (ed.); Volume 5, p. 295). <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-superior/sinaes-2013-volume-5-2013-avaliacao-in-loco-referenciais-no-ambito-do-sinaes>
- Brasil. (2017a). *Decreto 9235 - Dispoe sobre Regulação, Supervisão e Avaliação IES* (p. 21). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107
- Brasil. (2017b). *MEC - INEP - Instrumento de Avaliação Insatitucional Externa: Presencial e a Distância-CREDENCIAMENTO* (M. INEP (ed.); p. 46). https://download.inep.gov.br/download/superior/institucional/2010/instrumento_avaliacao_para_credenciamento_IES.pdf
- Brasil. (2017c). *MEC - INEP - Instrumento de Avaliação Institucional Externa: Presencial e a Distância-RECRENCIAMENTO* (M. INEP (ed.); p. 46). https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_recredenciamento.pdf
- Brasil. (2017d). *Portaria numero 19 MEC - 13/12/2017 Dispõe sobre procedimentos de*

manutenção de bolsas do Programa Universidade para Todos - ProUni pelas instituições de ensino superior participantes do programa.
https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/legislacao_normas/2017/portaria_N_19_13122017.pdf

Brasil. (2019). *MEC - INEP - Nota Técnica 20/2019-CGCQES/DAES-Cálculo Nota Final Enade* (p. 4).
https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2019/nota_tecnica_n20-2019_CGCQES-DAES_calculo_NF_Enade.pdf

Brasil. (2020a). *MEC - INEP - Nota Técnica 34/2020-CGCQES/DAES-Cálculo IDD 2019* (p. 11).
https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2019/NOTA_TECNICA_N_34-2020_CGCQES-DAES_Metodologia_de_calculo_do_IDD_2019.pdf

Brasil. (2020b). *MEC - INEP - Nota Técnica 5/2020-CGCQES/DAES - Conceito Enade* (p. 9).
<https://abmes.org.br/arquivos/documentos/nota-tecnica-conceito-enade2019.pdf>

Brasil. (2020c). *MEC - INEP - Nota Técnica 58/2020- CGCQES/DAES-Cálculo CPC 2019* (p. 14).
https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2019/NOTA_TECNICA_N_58-2020_CGCQES-DAES_Metodologia_de_calculo_do_CPC_2019.pdf

Brasil. (2020d). *MEC - INEP - Nota Técnica 59/2020-CGCQES/DAES-Cálculo IGC 2019* (p. 8).
https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2019/NOTA_TECNICA_N_59-2020_CGCQES-DAES_Metodologia_de_calculo_do_IGC_2019.pdf

Campoy, T. J. (2019). *Metodología de la investigación científica. Manual para la elaboración de tesis y trabajos científicos*. Marben.

Cezarino, L. O., & Corrêa, H. L. (2019). Mensuração da interdisciplinaridade nos cursos de graduação em Administração. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 24(1), 174–188. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000100010>

Cortelazzo, A. L., & Elisei, C. de C. A. (2021). Desempenho dos estudantes de cursos presenciais e a distância no Enade em 2015, 2016 e 2017. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 207–231. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902247>

Cunha, L. A. (2001). *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. Cortez.

De Souza, F. J., Souza, J. S., Elliot, L. G., & Hildenbrand, L. (2018). Avaliação da Educação Superior no Brasil - do Provas ao ENADE: um estudo meta-avaliativo. *Revista Meta: Avaliação*, 10(1), 22–42. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v10i0.1956>

Demo, P., Taille, Y. de La, & Hoffman, J. (2015). *Grandes Pensadores em Educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação* (6th ed.). Mediação.

Dias Sobrinho, J. (2010). Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior*

(Campinas), 15(1), 195–224. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772010000100011>

- Feldmann, T., & Souza, O. de. (2016). A governamentalidade e o Exame Nacional de Desempenho De Estudantes - ENADE. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 21(3), 1017–1032. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772016000300017>
- Felicetti, V. L., Morosini, M. C., Cabrera, A. F., & Molsing, K. V. (2019). First-generation students (F-GEN) in Brazilian higher education. *Cadernos de Pesquisa*, 49(173), 28–43. <https://doi.org/10.1590/198053146481>
- Figueredo, M. S. (2015). *A avaliação in loco de cursos superiores brasileiros no contexto do SINAES: análise das percepções dos avaliadores externos*. 1–731.
- Francisco, S. A. (2011). *Avaliação Institucional da Educação Superior no Brasil Contemporâneo: uma análise da legalidade dos instrumentos de avaliação dos cursos de graduação em direito*. 240.
- Freire, A. M. de A. (Org). (2021). *Política e Educação - Paulo Freire* (7th ed.). Paz e Terra.
- Gonçalves, R. F., Sandes, A. A. G., Nascimento, I. Y. M., Amaral, A. R. de M., Araújo, R. C. de, & Silva, T. F. A. da. (2017). Avaliação dos cursos de Fisioterapia nos anos de 2004 a 2013. *Fisioterapia e Pesquisa*, 24(4), 392–398. <https://doi.org/10.1590/1809-2950/17167124042017>
- Hernandez, S. ., Fernandez, C. ., & Baptista, L. . (2006). *Metodologia de pesquisa*. McGraw-Hill.
- Hoffmann, J. (2014). *Avaliação Mito & Desafio: uma perspectiva construtivista*. Mediação.
- Hoffmann, J. (2018a). *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Mediação.
- Hoffmann, J. (2018b). *O jogo do contrário em Avaliação*. Mediação.
- Hoffmann, J. (2019). *Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pre-escola à universidade*. Mediação.
- Kauark, F., Manhaes, F. C., & Medeiros, C. H. (2010). *Metodologia da pesquisa: guia prático*. Via Litter.
- Leão, A. da. (2015). *Avaliação Institucional no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)*. Brasil.
- Leitão, T., Moriconi, G., Abrão, M., & Silva, D. (2010). Uma análise acerca do boicote dos estudantes aos exames de avaliação da educação superior. *Revista Brasileira de Educacao*, 15(43), 21–44. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000100003>
- Luckesi, C. C. (2018). *Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições*. Cortez.
- Luckesi, C. C. (2019). *Filosofia da Educação*. Cortez.

- Luckesi, C. C., Barreto, E., Cosma, J., & Baptista, N. (2012). *Fazer Universidade: uma proposta metodológica*. Cortez.
- Mainardes, J. (2017). A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-Resolução CNS nº 510/2016. *Educação - Revista Quadrimestral*, 40, 160–173.
- Marconi, M. ., & Lakatos, E. M. (1991). *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisas bibliográfica, projeto e relatórios, publicações e trabalhos científicos* Atlas.
- Marconi, M. ., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. Atlas.
- Marconi, M. ., & Lakatos, E. M. (2011). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. Atlas. 7th ed.).
- Mascarenhas, S. A. (2012). *Metodologia científica* (P. E. do Brasil (ed.)).
- Miranda, G., Leal, E., Ferreira, M., & Miranda, A. (2019). Enade: os estudantes estão motivados a fazê-lo? *Revista de Educação e Pesquisa Em Contabilidade*, 12–28. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17524/repec.v13i1.1720>
- Noro, L. R. A., Roncalli, A. G., Medeiros, M. C. dos S., Farias-Santos, B. C. de S., & Pinheiro, I. A. G. (2017). Relação entre conteúdos das disciplinas de curso de odontologia e os ENADE 2004/2010. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 22(1), 125–139. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000100007>
- Nunes, E. B. L. de L. P., Pereira, I. C. A., & Pinho, M. J. de. (2017). A responsabilidade social universitária e a avaliação institucional: reflexões iniciais. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 22(1), 165–177. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000100009>
- Oliveira, D. O. (2003). *Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos* (5th ed., p. 283).
- Paiva, G. S. (2008). Avaliação do desempenho dos estudantes da educação superior: a questão da equidade e obrigatoriedade no Provão e Enade. *Ensaio*, 16(58), 31–46. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362008000100003>
- Paula, A. S. do N. de. (2019). *Avaliação da educação superior no Brasil e seus mecanismos de accountability: o SINAES em foco*. Universidade Federal Do Ceará. <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/1837/1799>
- Primi, R., Landeira-Fernandez, J., & Ziviani, C. (2003). O Provão de Psicologia: objetivos, problemas, conseqüências e sugestões. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(2), 109–116. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722003000200002>
- Prodanov, C., & Freitas, E. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. ASPEUR Universidade Feevale.

- Ristoff, D., & Giolo, J. (2006). *O Sinaes como Sistema*. RBPG. <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/106/100>
- Rocha, A., Leles, C., & Queiroz, M. (2019). Fatores associados ao desempenho acadêmico de estudantes de Nutrição no Enade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(251), 74–94. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.RBEP.99I251.3162>
- Rothen, J. C., & Barreyro, G. B. (2011). Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: “provão II” ou a reedição de velhas práticas? *Educação & Sociedade*, 32(114), 21–38. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000100002>
- Sacristán, J. G. (2008). *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*. Artmed.
- Santos, E., Salada, M., & Borges, S. (2012). Avaliação institucional: por que os atores silenciam? *Educação & Realidade*, 37, 551–568. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/PD6QGQK3zTkTJKcsYvCgBCc/?lang=pt>
- Santos Filho, J. (2018). Avaliação da educação superior no Brasil: Breve histórico, desafios e perspectivas - Dialnet. *Dialnet*, 31(1133–2654), 253–274. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6383458>
- Seiffert, M. O. L. ., Fernandes, I. R., & Sousa, J. V. (2016). Acesso e expansão de cursos de graduação de alta qualidade no Brasil: Outros indicadores de qualidade para a Educação Superior. *Educação Em Revista*, 32(4), 19–47. <https://doi.org/10.1590/0102-4698161997>
- Shor, I. (2021). *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor - Paulo Freire*. Paz & Terra; 14th ed.).
- Silva, A. S. (2021). *Ensino superior: impactos das políticas do SINAES na organização das avaliações internas em Centros Universitários*. 167. <http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/32382>
- Sobrinho, J. D. (2010). *Dilemas da Educação Superior no mundo Globalizado: Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* (Casa do Psicólogo (ed.); 1st-1ª rei ed.).
- Sousa, A. S. (2021). Um breve panorama da produção de itens para avaliação da qualidade da Educação Superior em 2019. *REVES-Revista Relações Sociais*. <https://doi.org/10.18540/revesv14iss4pp13216-01-12e>
- Verhine, R. (2015). Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES(). In *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)* (Vol. 20, Issue 3, pp. 603–619). Publicação da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e da Universidade de Sorocaba (UNISO). <https://doi.org/10.1590/S1414-40772015000300003>
- Viegas, W. (2007). *Fundamentos lógicos da metodologia científica*. U. de Brasília.

Wainer, J., & Melguizo, T. (2018). Políticas de inclusão no ensino superior: Avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014. *Educacao e Pesquisa*, 44(1), 15. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612162807>

ANEXOS

ANEXO 1 – Documento de formalização para disponibilização dos dados dos alunos na IES objeto da pesquisa



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Goânia(GO)-Brasil, 16 de fevereiro de 2022

Ao

Centro Universitário de Goiás – UNIGOIAS

A1. Grupo Gestor – Coordenação Pedagógica

A/C Profa. Estela Mares Stival – Coordenadora Pedagógica

Prezada Professora:

EU, VALDIR MENDONÇA ALVES, pesquisador e doutorando em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción, Facultad de Ciencias de La Educación Y la Comunicación, já tendo concluído todos os créditos das disciplinas do curso stricto sensu, estou desenvolvendo a pesquisa sobre o tema: *A avaliação de cursos no Enade Brasil e as consequências para as Instituições de Ensino*, que terá como objetivo geral: *Analisar as razões para o resultado divergente do esperado na avaliação de alguns cursos superiores do Centro Universitário de Goiás, em Goiânia, Capital do Estado de Goiás, Brasil, pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, nos últimos quatro ciclos subdivididos em três anos cada, a partir de 2008, além das consequências de tal desempenho às instituições de ensino superior no Brasil.*

A justificativa para a pesquisa e o interesse em desenvolver uma pesquisa de investigação científica sobre A Avaliação de Cursos no Enade Brasil e as consequências para as Instituições de Ensino, notadamente quanto possuem avaliação fraca ou insuficiente nos últimos quatro ciclos de três anos cada, é oriundo de uma inquietação a respeito dos motivos que levam grande parte dos alunos participantes em simplesmente se fazerem presentes no local da prova e não se preocuparem em respondê-la, oportunizando com esta possível prática,

um resultado fraco ou insatisfatório nos conceitos gerados, ocasionando grandes prejuízos às Instituições de Ensino que os mesmos fazem parte.

O objeto da investigação – um estudo de caso – é o Centro Universitário de Goiás, localizado em Goiânia – Goiás – Brasil, que em 2020 completou 48 anos de existência e está inserida num contexto metropolitano de mais de três milhões e meio de habitantes, possuindo só ela, um milhão e seiscentos mil habitantes segundo os últimos dados oficiais.

Ocorre que, quando um curso é avaliado com a nota 1 ou 2, resultando em conceito fraco ou insuficiente, obriga a instituição a elaborar proposta de aprimoramento e requerer a avaliação in loco pelos especialistas do MEC-INEP, para atestar se o curso avaliado efetivamente é merecedor desta classificação.

Este fato provoca inúmeras consequências, tanto pedagógicas, quanto de mercado, ficando ainda o curso que recebeu as notas mencionadas, sujeito a rever toda a sua política pedagógica e de infraestrutura, além do fato de impedir a instituição de oferecer processo seletivo para o curso avaliado, até que a comissão seja designada e promova a avaliação in loco, o que demanda grande lapso de tempo, gerando sérios prejuízos em termos de imagem e de mercado.

Outro aspecto de suma importância a ser pesquisado, é o fato de que, se por ausência de menção no histórico do aluno, do seu resultado próprio em termos de notas ou conceito, seja do resultado do exame ENADE ou por média geral de sua performance, tem prejudicado o mercado profissional no que tange a competitividade para seleção dos melhores alunos para o mercado de trabalho e desta forma, também se tem prejudicado aqueles que a possuem, de galgar melhores posições empregatícias.


Por objetivar entender as razões para uma avaliação insuficiente dos cursos do Centro Universitário de Goiás junto ao Enade, o pesquisador usou como critérios de seleção as notas do Enade entre 2008 e 2018 e as avaliações do Conceito Preliminar de Curso (CPC), pois a partir dessa correlação é possível perceber de forma mais efetiva a relação Aluno-Instituição de Ensino Superior na composição da fragilidade do curso e sua qualificação junto ao Ministério da Educação por meio do Enade.

Considerando esses elementos e os dados analisados anteriormente, teríamos como meios de análise os seguintes cursos e seus alunos: a) ciclo I – Agronomia (Enade e CPC com conceito 2 em 2010); b) ciclo II – Pedagogia-Licenciatura (Enade com conceito 2 em 2017); e, c) ciclo III – Ciências Contábeis (Enade e CPC com conceito 2 em 2009) e Direito (Enade com conceito 2 nos anos de 2012 e 2015). O universo aproximado é de 1.640 alunos dos cursos, os quais serão elegíveis para a pesquisa.



Assim, para o desenvolvimento da pesquisa de campo, este pesquisador está precisando dos préstimos dessa coordenação pedagógica no sentido de disponibilizar os meios para que tenhamos condições de efetivar as pesquisas com os alunos concluintes dos cursos de Agronomia do ano de 2010, de Pedagogia do ano de 2017, Ciências Contábeis de 2009 e direito dos anos de 2012 e 2015, já declarando que os resultados das pesquisas serão tratadas, nos termos da legislação em vigor, com isenção e sem a divulgação dos participantes, fato que torna uma pesquisa de nível Stricto Sensu válida e que seja inclusive, instrumento, quanto ao resultado, à institação para conhecimento em nível macro, dos potenciais resultados encontrados na pesquisa.

Contando com a prestimosa colaboração, subscrevo-me,
Atenciosamente,



Assinatura do Pesquisador Responsável
Prof. Valdir Mendonça Alves

Recibo de entrega do documento: Goiânia-GO-Brasil - 18 de Fevereiro de 2022



Centro Universitário de Goiás - UNIGOIAS
Profa. Estela Mares Stival
Coordenadora Pedagógica

ANEXO 2 – Documentos de aprovação dos instrumentos de pesquisa pelo professor orientador



Daniel Gonzalez <danielgg1963@gmail.com>

16 de fev. de 2022 08:53



para mim ▾

Bom dia:

Ok, puedes enviar a 5 especialistas para validación.

El roteiro de observación tambien.

Un saudo. Daniel



--

DANIEL GONZÁLEZ GONZÁLEZ

Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE)

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Granada

Campus de Cartuja s/n. 18071 GRANADA.

Telf: (+34) 958 246193

Fax: (+34) 958 249998

E-mail: danielg@ugr.es

<http://www.ugr.es/~danielg/>

ANEXO 3 – Documentos de validação dos instrumentos de pesquisa pelos especialistas**QUESTIONÁRIO – ALUNO**

C = Coerência / QT = Qualidade Técnica / R = Representatividade

1. Você compareceu à prova do Enade do seu curso?	Resposta	C	QT	R
a) Não compareci		x	x	x
b) Compareci e não fiz a prova		x	x	x
c) Compareci e fiz parte da prova		x	x	x
d) Compareci e fiz toda a prova		x	x	x
2. Por qual motivo você não compareceu?	Resposta	C	QT	R
a) Considero o domingo dia inadequado		x	x	x
b) Não compareci em razão de doença		x	x	x
c) Não compareci por motivo de viagem e de força maior		x	x	x
d) Nenhuma das anteriores		x	x	x
3. Por qual motivo você compareceu e não fez a prova?	Resposta	C	QT	R
a) Não creio nesse tipo de avaliação		x	x	x
b) Sei que comparecer e não realizar a prova não me traz nenhum prejuízo.		x	x	x
c) Compareci e não fiz a prova por discordância com a minha Instituição de Ensino		x	x	x
d) Nenhuma das anteriores		x	x	x
4. Por que você compareceu e não fez toda a prova?	Resposta	C	QT	R
a) Cheguei atrasado e não pude entrar		x	x	x
b) Resolvi sair antes do tempo para realização da prova, após cumprido o tempo mínimo		x	x	x
c) Eu não sabia o conteúdo de boa parte da prova		x	x	x

d) Nenhuma das alternativas anteriores		x	x	x
5. O conteúdo da prova realizada no Enade é compatível com aquele você aprendeu no seu curso?				
	Resposta	C	QT	R
a) É completamente diferente do que aprendi no curso		x	x	x
b) É bem diferente do que aprendi no curso		x	x	x
c) É mais ou menos igual ao que aprendi no curso		x	x	x
d) É exatamente igual ao que aprendi no curso		x	x	x
6. O formato da prova realizada no Enade obedece ao mesmo modelo das provas de avaliação de seu curso?				
	Resposta	C	QT	R
a) É absolutamente diferente do que vi no meu curso		x	x	x
b) É muito diferente do que eu vi no meu curso		x	x	x
c) É parcialmente igual ao que vi no meu curso		x	x	x
d) É exatamente igual ao que vi no meu curso		x	x	x
7. Você realizou alguma atividade preparatória para o exame Enade além daquela regular de seu curso?				
	Resposta	C	QT	R
a) Não me preparei de nenhuma forma		x	x	x
b) Me preparei mais ou menos durante o meu curso		x	x	x
c) Além do meu curso, participei de atividades preparatórias na instituição de ensino		x	x	x
d) Além do meu curso, participei de atividades preparatórias internas e externas.		x	x	x
8. Você foi estimulado pelo seu curso a participar da prova do Enade?				
	Resposta	C	QT	R
a) Não recebi nenhum estímulo do curso para participar		x	x	x
b) Fui informado do dia da prova, mas não da importância da mesma		x	x	x
c) O curso me incentivou a participar		x	x	x
d) O curso me incentivou e me informou adequadamente da importância da prova para minha formação		x	x	x

9. Você considerou o tempo de realização da prova adequado?	Resposta	C	QT	R
a) O tempo é absolutamente insuficiente		x	x	x
b) Se andar de pressa dá para fazer a prova		x	x	x
c) O tempo é suficiente		x	x	x
d) O tempo é mais do que suficiente		x	x	x
10. Você considera que a sua participação no Enade é importante?	Resposta	C	QT	R
a) Não vejo importância nenhuma nisso.		x	x	x
b) Só compareci por senão não colava grau		x	x	x
c) Acho que é importante só para a instituição		x	x	x
d) Creio ser importante para o aluno e para a Instituição de Ensino Superior		x	x	x
11. Você considera que é importante a modificação nas regras para que o conceito do Enade apareça no Histórico Escolar do aluno?	Resposta	C	QT	R
a) Acho essa atitude uma bobagem		x	x	x
b) Isso só vai penalizar mais o aluno		x	x	x
c) Tanto faz, quanto tanto fez.		x	x	x
d) Seria muito importante para o aluno		x	x	x

QUESTIONÁRIO – PROFESSOR

C = Coerência / QT = Qualidade Técnica / R = Representatividade

1. Na sua prova de avaliação, são previstas respostas com um único acerto?	Resposta	C	QT	R
a) Não faço prova de avaliação objetiva		x	x	x
b) As minhas provas de avaliações são orais, com várias possibilidades		x	x	x
c) As minhas provas de avaliações são compostas exclusivamente por trabalhos acadêmicos		x	x	x
d) A minha prova de avaliação contém questões objetivas com um único acerto		x	x	x
2. A sua prova de avaliação contém questões que contemplam mais de um acerto?	Resposta	C	QT	R
a) Todas as questões exigem um único acerto		x	x	x
b) Raramente coloco questões com mais de um acerto		x	x	x
c) Muitas vezes uso questões com mais de um acerto		x	x	x
d) Sempre uso questões que contém mais de um acerto		x	x	x
3. As perguntas de sua prova de avaliação, nas questões objetivas, são diretas ou exigem interpretação para a resposta adequada?	Resposta	C	QT	R
a) Sempre faço perguntas diretas		x	x	x
b) As vezes, elaboro questões mais complexas		x	x	x
c) Muitas vezes elaboro enunciados que exigem mais raciocínio		x	x	x
d) Todas as minhas de provas de avaliações objetivas são compostas por enunciados que demandam uma reflexão mais aprofundada.		x	x	x
4. Qual é o número médio de questões propostas nas suas provas de avaliação?	Resposta	C	QT	R
a) Raramente eu me utilizo de mais de 3 questões		x	x	x
b) Quase sempre elaboro 5 questões nas provas de avaliação		x	x	x
c) Normalmente utilizo mais de 5 questões e menos de 8 Questões		x	x	x
d) Sempre proponho mais de 8 questões		x	x	x

5. Nas suas provas de avaliações são utilizadas questões que exigem respostas subjetivas?	Resposta	C	QT	R
a) Nunca utilizo questões que exigem respostas subjetivas		x	x	x
b) Raramente utilizo questões com respostas subjetivas		x	x	x
c) Sempre utilizo questões com respostas subjetivas		x	x	x
d) Todas as vezes utilizo questões com respostas subjetivas		x	x	x
6. Qual é a proporção existente nas avaliações aplicadas entre as questões objetivas e subjetivas?	Resposta	C	QT	R
a) Nas minhas provas de avaliação o percentual é de zero por cento para as questões subjetivas		x	x	x
b) Menos de vinte por cento para as questões subjetivas		x	x	x
c) Menos de trinta por cento para as questões subjetivas		x	x	x
d) Mais de trinta por cento para as questões subjetivas		x	x	x
7. Nas provas de avaliações são propostas questões de estudo de caso?	Resposta	C	QT	R
a) Nunca proponho questões com estudo de caso		x	x	x
b) As vezes proponho questões com estudo de caso		x	x	x
c) Na maior parte das vezes proponho questões com estudo de caso		x	x	x
d) Sempre proponho questões com estudo de caso		x	x	x
8. Qual é a proporção existente nas avaliações aplicadas entre as questões com estudo de caso e as demais questões?	Resposta	C	QT	R
a) O percentual é zero por cento		x	x	x
b) O percentual é menos de cinco por cento		x	x	x
c) O percentual fica entre cinco por cento e dez por cento		x	x	x

d) O percentual é superior a dez por cento		x	x	x
9. Nas suas aulas são ministrados conteúdos de formação geral ou elas se destinam a formação específica?	Resposta	C	QT	R
a) Exclusivamente de formação específica		x	x	x
b) As vezes ministro aulas com conteúdo de formação geral		x	x	x
c) Muitas vezes também conteúdos de formação geral		x	x	x
d) Sempre com conteúdo de formação geral e formação específica		x	x	x
10. A carga horária disponibilizada para a sua disciplina é suficiente para o desenvolvimento satisfatório do conteúdo previsto?	Resposta	C	QT	R
a) Plenamente insuficiente		x	x	x
b) Mais ou menos insuficiente		x	x	x
c) Suficiente		x	x	x
d) Plenamente suficiente		x	x	x
11. Há integração do conteúdo e das práticas da sua disciplina com disciplinas de período anterior e posterior?	Resposta	C	QT	R
a) Não há nenhuma integração		x	x	x
b) Há alguma integração		x	x	x
c) Há integração entre os conteúdos, porém nem sempre há entre as práticas das diversas disciplinas		x	x	x
d) Há plena integração entre práticas e conteúdo de todas as disciplinas.		x	x	x
12. O conteúdo de sua disciplina contém conexão com o previsto nas avaliações do Enade ?	Resposta	C	QT	R
a) Não tenho conhecimento		x	x	x
b) Não tem nenhuma conexão		x	x	x

c) Há alguma conexão		x	x	x
d) Plena conexão com os conteúdos do Enade		x	x	x

QUESTIONÁRIO – GRUPO GESTOR (Coordenação Pedagógica)

C = Coerência / QT = Qualidade Técnica / R = Representatividade

1. Quantos cursos possuía a IES na área de Graduação nos últimos quatro ciclos subdivididos em três anos cada, a partir de 2008?	Resposta	C	QT	R
a) Menos de 10 cursos		x	x	x
b) Menos de 20 cursos		x	x	x
c) Menos de 30 cursos		x	x	x
d) Mais de 30 cursos		x	x	x
2. Quantos cursos, a partir de 2008 no últimos quatro ciclos, obtiveram nota no Enade inferior àquela exigida para o seu funcionamento (3) sem visita in loco?	Resposta	C	QT	R
a) Mais de 10 cursos		x	x	x
b) Menos de 10 e mais de 7 cursos		X	x	x
c) Menos de 7 e mais de 5 cursos		x	x	x
d) Menos de 5 cursos		x	x	x
3. Qual o lapso temporal entre a realização do exame Enade e a divulgação da nota para a tomada de providências pela IES para possíveis correções?	Resposta	C	QT	R
a) Menos de 180 dias		x	x	x
b) Mais de 180 e menos de 210 dias		x	x	x
c) Mais de 210 e menos de 360 dias		x	x	x
d) Mais de 360 dias		x	x	x
4. Quais dos cursos da IES no período descrito foram impedidos pela norma de realizar processo seletivo?	Resposta	C	QT	R
a) Agronomia, Ciências Contábeis, Direito e Pedagogia		x	x	x
b) Agronomia, Ciências Contábeis e Pedagogia		x	x	x
c) Agronomia, Pedagogia e Direito		x	x	x

d) Nenhum curso		x	x	x
5. A avaliação posterior realizada pelo MEC-INEP <i>In Loco</i> , requerida obrigatoriamente em razão da nota inferior a 3 no Enade, alterou o resultado negativo obtido anteriormente pelos cursos?	Resposta	C	QT	R
a) Nada pode alterar a nota		x	x	x
b) Somente a avaliação da Estrutura Física alterou a avaliação		x	x	x
c) Somente a avaliação da Estrutura Física, do quadro docente e laboratórios alterou a avaliação		x	x	x
d) A Estrutura Física, Pedagógica, Titulação de Professores, Humana, Laboratórios, Acessibilidade, Curricular, alteraram o resultado obtido		x	x	x
6. Na avaliação <i>In Loco</i> realizada pelo MEC-INEP no Curso de Direito, qual foi a nota final obtida?	Resposta	C	QT	R
a) Não houve alteração e o curso continuou reprovado		x	x	x
b) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 3		x	x	x
c) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 4		x	x	x
d) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 5		x	x	x
7. Na avaliação <i>In Loco</i> realizada pelo MEC-INEP no Curso de Ciências Contábeis, qual foi a nota final obtida?	Resposta	C	QT	R
a) Não houve alteração e o curso continuou reprovado		x	x	x
b) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 3		x	x	x
c) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 4		x	x	x
d) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 5		x	x	x
8. Na avaliação <i>In Loco</i> realizada pelo MEC-INEP no Curso de Agronomia, qual foi a nota final obtida?	Resposta	C	QT	R
a) Não houve alteração e o curso continuou reprovado		x	x	x
b) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 3		x	x	x

c) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 4		x	x	x
d) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 5		x	x	x
9. Na avaliação <i>In Loco</i> realizada pelo MEC-INEP no Curso de Pedagogia, qual foi a nota final obtida?	Resposta	C	QT	R
a) Não houve alteração e o curso continuou reprovado		x	x	x
b) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 3		x	x	x
c) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 4		x	x	x
d) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 5		x	x	x
10. Qual o aspecto foi fundamental para a alteração da nota final obtida pelo curso, após a visita in loco do curso de Direito?	Resposta	C	QT	R
a) Todos em conjunto foram essenciais para a alteração do resultado obtido, ou seja, a Estrutura Física, Pedagógica, Titulação de Professores, Humana, Laboratórios, Acessibilidade, Curricular,		x	x	x
b) Somente a Pedagógica, Humana, Laboratórios, Curricular, alteraram o resultado obtido		x	x	x
c) Somente a Pedagógica, Humana, Laboratórios alteraram o resultado obtido		x	x	x
d) Titulação, Acessibilidade e Laboratórios foram preponderantes no resultado obtido.		x	x	x
11. Qual o aspecto foi fundamental para a alteração da nota final obtida pelo curso, após a visita in loco do curso de Ciências Contábeis?	Resposta	C	QT	R
a) Todos em conjunto foram essenciais para a alteração do resultado obtido, ou seja, a Estrutura Física, Pedagógica, Titulação de Professores, Humana, Laboratórios, Acessibilidade, Curricular,		x	x	x
b) Somente a Pedagógica, Humana, Laboratórios, Curricular, alteraram o resultado obtido		x	x	x
c) Somente a Pedagógica, Humana, Laboratórios alteraram o resultado obtido		x	x	x
d) Titulação, Acessibilidade e Laboratórios foram preponderantes no resultado obtido.		x	x	x
12. Qual o aspecto foi fundamental para a alteração da nota final obtida pelo curso, após a visita in loco do curso de Agronomia?	Resposta	C	QT	R

a) Todos em conjunto foram essenciais para a alteração do resultado obtido, ou seja, a Estrutura Física, Pedagógica, Titulação de Professores, Humana, Laboratórios, Acessibilidade, Curricular,		x	x	x
b) Somente a Pedagógica, Humana, Laboratórios, Curricular, alteraram o resultado obtido		x	x	x
c) Somente a Pedagógica, Humana, Laboratórios alteraram o resultado obtido		x	x	x
d) Titulação, Acessibilidade e Laboratórios foram preponderantes no resultado obtido.		x	x	x
13. Qual o aspecto foi fundamental para a alteração da nota final obtida pelo curso, após a visita in loco do curso de Pedagogia?	Resposta	C	QT	R
a) Todos em conjunto foram essenciais para a alteração do resultado obtido, ou seja, a Estrutura Física, Pedagógica, Titulação de Professores, Humana, Laboratórios, Acessibilidade, Curricular,		x	x	x
b) Somente a Pedagógica, Humana, Laboratórios, Curricular, alteraram o resultado obtido		x	x	x
c) Somente a Pedagógica, Humana, Laboratórios alteraram o resultado obtido		x	x	x
d) Titulação, Acessibilidade e Laboratórios foram preponderantes no resultado obtido.		x	x	x


VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA CIENTÍFICA

Título: **A avaliação de cursos no Enade Brasil e as consequências para as Instituições de**

Ensino

Doutorando	Valdir Mendonça Alves
Orientador	Prof. Dr. Daniel Gonzalez-Gonzalez

DADOS DO AVALIADOR

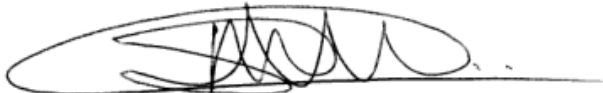
Nome completo	Kleber Branquinho Adorno		
Formação	Doutorado em Ciências da Educação		
Instituição de Ensino	Universidade Autônoma de Assunção		
Local	Goiânia-Goiás-Brasil	Data	22/02/2022
Assinatura do Avaliador			

VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA CIENTÍFICA
--

Título: A avaliação de cursos no Enade Brasil e as consequências para as Instituições de Ensino

Doutorando	Valdir Mendonça Alves
Orientador	Prof. Dr. Daniel Gonzalez e Gonzalez

DADOS DO AVALIADOR


Nome completo	Prof. Dr. Murilo Sergio Vieira Silva		
Formação	Doutor em Educação		
Instituição de Ensino	Pontificia Universidade Católica de Goiás		
Local	Goiânia - GO	Data	24/02/2022
Assinatura do Avaliador			

VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA CIENTÍFICA
--

Título: A avaliação de cursos no Enade Brasil e as consequências para as Instituições de Ensino

Doutorando	Valdir Mendonça Alves
Orientador	Prof. Dr. Daniel Gonzalez e Gonzalez

DADOS DO AVALIADOR


Nome completo	Profª. Dra. Glauca Regina Caixeta Yoshida		
Formação	Doutorado em Ciências da Educação		
Instituição de Ensino	Universidad Tecnológica Intercontinental – UTIC		
Local	Assunção - PY	Data	13/04/2012
Assinatura do Avaliador			

VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA CIENTÍFICA

Título: **A avaliação de cursos no Enade Brasil e as consequências para as Instituições de Ensino**

Doutorando	Valdir Mendonça Alves
Orientador	Prof. Dr. Daniel Gonzalez e Gonzalez

DADOS DO AVALIADOR


Nome completo	Prof. Dra. Daniela Ruíz Díaz		
Formação	Dra. en Psicología . Master en Educación		
Instituição de Ensino	UAA - UANA		
Local	Asunción	Data	18/04/22
Assinatura do Avaliador			

VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA CIENTÍFICA

Título: **A avaliação de cursos no Enade Brasil e as consequências para as Instituições de Ensino**

Doutorando	Valdir Mendonça Alves
Orientador	Prof. Dr. Daniel Gonzalez e Gonzalez

DADOS DO AVALIADOR

Nome completo	Prof. Dr. Raimundo Marcio Mota de Castro		
Formação	Licenciado em Pedagogia; Bacharel em Teologia; Tecnólogo em Logística Mestre em Educação Doutor em Educação Pós-doutorado em Educação Escolar e Religião		
Instituição de Ensino	Universidade Estadual de Goiás		
Local	Goiânia	Data	10/03/2022
Assinatura do Avaliador			

ANEXO 4 – Lei 10.861 de 14/04/2004 – Institui o Sinaes (Enade)

17/10/2021 16:44

L10861

Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004.

[Conversão da MPv nº 147, de 2003](#)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

I – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

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

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

IV – a comunicação com a sociedade;

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

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

17/10/2021 19:44

L10861

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

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

IX – políticas de atendimento aos estudantes;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

§ 10. Aos estudantes de melhor desempenho no ENADE o Ministério da Educação concederá estímulo, na forma de bolsa de estudos, ou auxílio específico, ou ainda alguma outra forma de distinção com objetivo similar, destinado

17/10/2021 19:44

L10861

a favorecer a excelência e a continuidade dos estudos, em nível de graduação ou de pós-graduação, conforme estabelecido em regulamento.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 7º A CONAES terá a seguinte composição:

I – 1 (um) representante do INEP;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

17/10/2021 15:44

L10851

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

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

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

- I – o diagnóstico objetivo das condições da instituição;
- II – os encaminhamentos, processos e ações a serem adotados pela instituição de educação superior com vistas na superação das dificuldades detectadas;
- III – a indicação de prazos e metas para o cumprimento de ações, expressamente definidas, e a caracterização das respectivas responsabilidades dos dirigentes;
- IV – a criação, por parte da instituição de educação superior, de comissão de acompanhamento do protocolo de compromisso.

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

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

- I – suspensão temporária da abertura de processo seletivo de cursos de graduação;
- II – cassação da autorização de funcionamento da instituição de educação superior ou do reconhecimento de cursos por ela oferecidos;
- III – advertência, suspensão ou perda de mandato do dirigente responsável pela ação não executada, no caso de instituições públicas de ensino superior.

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

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

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

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

- I – constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos;
- II – atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior.

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

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

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

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

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

Art. 16. Revogam-se a [alínea a do § 2º do art. 9º da Lei nº 4.024, de 30 de dezembro de 1981](#), e os [arts 3º e 4º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995](#).

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

17/10/2021 16:44

L10861

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Terso Genro

Este texto não substitui o publicado no DOU de 15.4.2004

+

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN DOCTORADO
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu _____, declaro que reconheço o caráter voluntário de minha participação em pleno exercício dos direitos me disponho a participar da pesquisa: ***A avaliação de cursos no Enade Brasil e as consequências para as Instituições de Ensino.***

Declaro ser esclarecido(a) e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho terá como objetivo: *Analisar as razões para o resultado divergente do esperado na avaliação de alguns cursos superiores do Centro Universitário de Goiás, em Goiânia, Capital do Estado de Goiás, Brasil, pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, nos últimos quatro ciclos subdivididos em três anos cada, a partir de 2008, além das consequências de tal desempenho às instituições de ensino superior no Brasil.*

Ao voluntário só caberá a autorização para responder ao questionário e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial, revelando os resultados ao indivíduo e/ou familiares, se assim o desejarem.

O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste

projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ou voluntários e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da instituição responsável.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimento, o participante poderá contatar a equipe científica que tem como responsável o pesquisador e doutorando Valdir Mendonça Alves.

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Goiânia(GO)-Brasil, 19 de fevereiro de 2022.

Assinatura do Pesquisador Responsável
Prof. Valdir Mendonça Alves

Assinatura do Participante da Pesquisa

APÊNDICE 2 – Documento de solicitação aos especialistas para validação dos instrumentos



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
DOCTORADO EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Doutorando	Valdir Mendonça Alves
Orientador	Prof. Dr. Daniel Gonzalez-Gonzalez

Goiânia-Goiás-Brasil, 14 de Fevereiro de 2022

Ao

Dr. Kleber Branquinho Adorno

Prezado (a) Professor (a),

Esta solicitação tem o propósito de solicitar **validação** dos instrumentos que serão utilizados na coleta de dados em minha pesquisa de Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Autónoma de Assunção – UAA, com o título “A avaliação de cursos no Enade Brasil e as consequências para as Instituições de Ensino”, já verificados e liberados pelo professor orientador, e para os quais solicito a análise sobre a adequação das questões formuladas, a sua coerência e clareza.

Nas colunas que apresentam as siglas C (coerência), QT (qualidade técnica), e R (representatividade) solicito serem assinaladas com X em cada uma delas, caso atenda aos requisitos.

Caso haja dúvidas em relação a alguma delas poderá ser usado o espaço para observações, e se necessário descrevê-las no verso da folha.

Os instrumentos são constituídos por questionários a serem aplicados a Alunos, Grupo Gestor e Professores, utilizados na coleta de dados da pesquisa.

Grato pelo apoio.

Valdir Mendonça Alves

APÊNDICE 3 – Questionário aplicado para os professores

QUESTIONÁRIO - PROFESSOR

1. Na sua prova de avaliação, são previstas respostas com um único acerto?

a) Não faço prova de avaliação objetiva	
b) As minhas provas de avaliações são orais, com várias possibilidades	
c) As minhas provas de avaliações são compostas exclusivamente por trabalhos acadêmicos	
d) A minha prova de avaliação contém questões objetivas com um único acerto	

2. A sua prova de avaliação contém questões que contemplam mais de um acerto?

a) Todas as questões exigem um único acerto	
b) Raramente coloco questões com mais de um acerto	
c) Muitas vezes uso questões com mais de um acerto	
d) Sempre uso questões que contém mais de um acerto	

3. As perguntas de sua prova de avaliação, nas questões objetivas, são diretas ou exigem interpretação para a resposta adequada?

a) Sempre faço perguntas diretas	
b) As vezes, elaboro questões mais complexas	
c) Muitas vezes elaboro enunciados que exigem mais raciocínio	
d) Todas as minhas de provas de avaliações objetivas são compostas por enunciados que demandam uma reflexão mais aprofundada.	

4. Qual é o número médio de questões propostas nas suas provas de avaliação?

a) Raramente eu me utilizo de mais de 3 questões	
b) Quase sempre elaboro 5 questões nas provas de avaliação	
c) Normalmente utilizo mais de 5 questões e menos de 8 Questões	
d) Sempre proponho mais de 8 questões	

5. Nas suas provas de avaliações são utilizadas questões que exigem respostas subjetivas?

a) Nunca utilizo questões que exigem respostas subjetivas	
b) Raramente utilizo questões com respostas subjetivas	
c) Sempre utilizo questões com respostas subjetivas	
d) Todas as vezes utilizo questões com respostas subjetivas	

6. Qual é a proporção existente nas avaliações aplicadas entre as questões objetivas e subjetivas?

a) Nas minhas provas de avaliação o percentual é de zero por cento para as questões subjetivas	
b) Menos de vinte por cento para as questões subjetivas	
c) Menos de trinta por cento para as questões subjetivas	
d) Mais de trinta por cento para as questões subjetivas	

7. Nas provas de avaliações são propostas questões de estudo de caso?

a) Nunca proponho questões com estudo de caso	
b) As vezes proponho questões com estudo de caso	
c) Na maior parte das vezes proponho questões com estudo de caso	
d) Sempre proponho questões com estudo de caso	

8. Qual é a proporção existente nas avaliações aplicadas entre as questões com estudo de caso e as demais questões?

a) O percentual é zero por cento	
b) O percentual é menos de cinco por cento	
c) O percentual fica entre cinco por cento e dez por cento	
d) O percentual é superior a dez por cento	

9. Nas suas aulas são ministrados conteúdos de formação geral ou elas se destinam a formação específica?

a) Exclusivamente de formação específica	
b) As vezes ministro aulas com conteúdo de formação geral	
c) Muitas vezes também conteúdos de formação geral	
d) Sempre com conteúdo de formação geral e formação específica	

10. A carga horária disponibilizada para a sua disciplina é suficiente para o desenvolvimento satisfatório do conteúdo previsto?

a) Plenamente insuficiente	
b) Mais ou menos insuficiente	
c) Suficiente	
d) Plenamente suficiente	

11. Há integração do conteúdo e das práticas da sua disciplina com disciplinas de período anterior e posterior?

a) Não há nenhuma integração	
b) Há alguma integração	
c) Há integração entre os conteúdos, porém nem sempre há entre as práticas das diversas disciplinas	
d) Há plena integração entre práticas e conteúdo de todas as disciplinas.	

12. O conteúdo de sua disciplina contém conexão com o previsto nas avaliações do Enade ?

a) Não tenho conhecimento	
b) Não tem nenhuma conexão	
c) Há alguma conexão	
d) Plena conexão com os conteúdos do Enade	

APÊNDICE 4 – Questionário aplicado para os alunos**QUESTIONÁRIO – ALUNO**

01. Você compareceu à prova do Enade do seu curso?

a) Não compareci	
b) Compareci e não fiz a prova	
c) Compareci e fiz parte da prova	
d) Compareci e fiz toda a prova	

02. Por qual motivo você não compareceu?

a) Considero o domingo dia inadequado	
b) Não compareci em razão de doença	
c) Não compareci por motivo de viagem e de força maior	
d) Nenhuma das anteriores	

03. Por qual motivo você compareceu e não fez a prova?

a) Não creio nesse tipo de avaliação	
b) Sei que comparecer e não realizar a prova não me traz nenhum prejuízo.	
c) Compareci e não fiz a prova por discordância com a minha Instituição de Ensino	
d) Nenhuma das anteriores	

04. Por que você compareceu e não fez toda a prova?

a) Cheguei atrasado e não pude entrar	
b) Resolvi sair antes do tempo para realização da prova, após cumprido o tempo mínimo	
c) Eu não sabia o conteúdo de boa parte da prova	
d) Nenhuma das alternativas anteriores	

05. O conteúdo da prova realizada no Enade é compatível com aquele você aprendeu no seu curso?

a) É completamente diferente do que aprendi no curso	
b) É bem diferente do que aprendi no curso	
c) É mais ou menos igual ao que aprendi no curso	
d) É exatamente igual ao que aprendi no curso	

06. O formato da prova realizada no Enade obedece ao mesmo modelo das provas de avaliação de seu curso?

a) É absolutamente diferente do que vi no meu curso	
b) É muito diferente do que eu vi no meu curso	
c) É parcialmente igual ao que vi no meu curso	
d) É exatamente igual ao que vi no meu curso	

07. Você realizou alguma atividade preparatória para o exame Enade além daquela regular de seu curso?

a) Não me preparei de nenhuma forma	
b) Me preparei mais ou menos durante o meu curso	
c) Além do meu curso, participei de atividades preparatórias na instituição de ensino	
d) Além do meu curso, participei de atividades preparatórias internas e externas.	

08. Você foi estimulado pelo seu curso a participar da prova do Enade?

a) Não recebi nenhum estímulo do curso para participar	
b) Fui informado do dia da prova, mas não da importância da mesma	
c) O curso me incentivou a participar	
d) O curso me incentivou e me informou adequadamente da importância da prova para minha formação	

09. Você considerou o tempo de realização da prova adequado?

a) O tempo é absolutamente insuficiente	
b) Se andar de pressa dá para fazer a prova	
c) O tempo é suficiente	
d) O tempo é mais do que suficiente	

10. Você considera que a sua participação no Enade é importante?

a) Não vejo importância nenhuma nisso.	
b) Só compareci por senão não colava grau	
c) Acho que é importante só para a instituição	
d) Creio ser importante para o aluno e para a Instituição de Ensino Superior	

11. Você considera que é importante a modificação nas regras para que o conceito do Enade apareça no Histórico Escolar do aluno?

a) Acho essa atitude uma bobagem	
b) Isso só vai penalizar mais o aluno	
c) Tanto faz, quanto tanto fez.	
d) Seria muito importante para o aluno	

APÊNDICE 5 – Questionário aplicado para o grupo gestor (coordenação pedagógica)**QUESTIONÁRIO – GRUPO GESTOR (COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA)**

01. Quantos cursos possuía a IES na área de Graduação nos últimos quatro ciclos subdivididos em três anos cada, a partir de 2008?

a) Menos de 10 cursos	
b) Menos de 20 cursos	
c) Menos de 30 cursos	
d) Mais de 30 cursos	

02. Quantos cursos, a partir de 2008 no últimos quatro ciclos, obtiveram nota no Enade inferior àquela exigida para o seu funcionamento (3) sem visita in loco?

a) Mais de 10 cursos	
b) Menos de 10 e mais de 7 cursos	
c) Menos de 7 e mais de 5 cursos	
d) Menos de 5 cursos	

03. Qual o lapso temporal entre a realização do exame Enade e a divulgação da nota para a tomada de providências pela IES para possíveis correções?

a) Menos de 180 dias	
b) Mais de 180 e menos de 210 dias	
c) Mais de 210 e menos de 360 dias	
d) Mais de 360 dias	

04. Quais dos cursos da IES no período descrito foram impedidos pela norma de realizar processo seletivo?

a) Agronomia, Ciências Contábeis, Direito e Pedagogia	
b) Agronomia, Ciências Contábeis e Pedagogia	
c) Agronomia, Pedagogia e Direito	
d) Nenhum curso	

05. A avaliação posterior realizada pelo MEC-INEP *In Loco*, requerida obrigatoriamente em razão da nota inferior a 3 no Enade, alterou o resultado negativo obtido anteriormente pelos cursos?

a) Nada pode alterar a nota	
b) Somente a avaliação da Estrutura Física alterou a avaliação	
c) Somente a avaliação da Estrutura Física, do quadro docente e laboratórios alterou a avaliação	
d) A Estrutura Física, Pedagógica, Titulação de Professores, Humana, Laboratórios, Acessibilidade, Curricular, alteraram o resultado obtido	

06. Na avaliação *In Loco* realizada pelo MEC-INEP no Curso de Direito, qual foi a nota final obtida?

a) Não houve alteração e o curso continuou reprovado	
b) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 3	
c) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 4	
d) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 5	

07. Na avaliação *In Loco* realizada pelo MEC-INEP no Curso de Ciências Contábeis, qual foi a nota final obtida?

a) Não houve alteração e o curso continuou reprovado	
b) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 3	
c) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 4	
d) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 5	

08. Na avaliação *In Loco* realizada pelo MEC-INEP no Curso de Agronomia, qual foi a nota final obtida?

a) Não houve alteração e o curso continuou reprovado	
b) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 3	
c) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 4	
d) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 5	

09. Na avaliação *In Loco* realizada pelo MEC-INEP no Curso de Pedagogia, qual foi a nota final obtida?

a) Não houve alteração e o curso continuou reprovado	
b) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 3	
c) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 4	
d) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 5	

10. Qual o aspecto foi fundamental para a alteração da nota final obtida pelo curso, após a visita *In Loco* do curso de Direito?

a) Todos em conjunto foram essenciais para a alteração do resultado obtido, ou seja, a Estrutura Física, Pedagógica, Titulação de Professores, Humana, Laboratórios, Acessibilidade, Curricular,	
b) Somente a Pedagógica, Humana, Laboratórios, Curricular, alteraram o resultado obtido	
c) Somente a Pedagógica, Humana, Laboratórios alteraram o resultado obtido	
d) Titulação, Acessibilidade e Laboratórios foram preponderantes no resultado obtido.	

11. Qual o aspecto foi fundamental para a alteração da nota final obtida pelo curso, após a visita *In Loco* do curso de Ciências Contábeis?

a) Todos em conjunto foram essenciais para a alteração do resultado obtido, ou seja, a Estrutura Física, Pedagógica, Titulação de Professores, Humana, Laboratórios, Acessibilidade, Curricular,	
b) Somente a Pedagógica, Humana, Laboratórios, Curricular, alteraram o resultado obtido	
c) Somente a Pedagógica, Humana, Laboratórios alteraram o resultado obtido	
d) Titulação, Acessibilidade e Laboratórios foram preponderantes no resultado obtido.	

12. Qual o aspecto foi fundamental para a alteração da nota final obtida pelo curso, após a visita *In Loco* do curso de Agronomia?

a) Todos em conjunto foram essenciais para a alteração do resultado obtido, ou seja, a Estrutura Física, Pedagógica, Titulação de Professores, Humana, Laboratórios, Acessibilidade, Curricular,	
b) Somente a Pedagógica, Humana, Laboratórios, Curricular, alteraram o resultado obtido	
c) Somente a Pedagógica, Humana, Laboratórios alteraram o resultado obtido	
d) Titulação, Acessibilidade e Laboratórios foram preponderantes no resultado obtido.	

13. Qual o aspecto foi fundamental para a alteração da nota final obtida pelo curso, após a visita *In Loco* do curso de Pedagogia?

a) Todos em conjunto foram essenciais para a alteração do resultado obtido, ou seja, a Estrutura Física, Pedagógica, Titulação de Professores, Humana, Laboratórios, Acessibilidade, Curricular,	
b) Somente a Pedagógica, Humana, Laboratórios, Curricular, alteraram o resultado obtido	
c) Somente a Pedagógica, Humana, Laboratórios alteraram o resultado obtido	
d) Titulação, Acessibilidade e Laboratórios foram preponderantes no resultado obtido.	

APÊNDICE 6 – Estruturação das questões dos questionários em função dos objetivos

ESTRUTURA DO QUESTIONÁRIO EM FUNÇÃO DO OBJETIVO		
Objetivo	Questões do Instrumento	Fonte
1 – Identificar os parâmetros do MEC/INEP utilizados para avaliar os alunos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade	01. Na sua prova de avaliação, são previstas respostas com um único acerto?	Professor
	a) Não faço prova de avaliação objetiva	
	b) As minhas provas de avaliações são orais, com várias possibilidades	
	c) As minhas provas de avaliações são compostas exclusivamente por trabalhos acadêmicos	
	d) A minha prova de avaliação contém questões objetivas com um único acerto	
	02. A sua prova de avaliação contém questões que contemplam mais de um acerto?	Professor
	a) Todas as questões exigem um único acerto	
	b) Raramente coloco questões com mais de um acerto	
	c) Muitas vezes uso questões com mais de um acerto	
	d) Sempre uso questões que contém mais de um acerto	
	03. As perguntas de sua prova de avaliação, nas questões objetivas, são diretas ou exigem interpretação para a resposta adequada?	Professor
	a) Sempre faço perguntas diretas	
	b) As vezes, elaboro questões mais complexas	
	c) Muitas vezes elaboro enunciados que exigem mais raciocínio	
	d) Todas as minhas de provas de avaliações objetivas são compostas por enunciados que demandam uma reflexão mais aprofundada.	
	04. Qual é o número médio de questões propostas nas suas provas de avaliação?	Professor
a) Raramente eu me utilizo de mais de 3 questões		

	b) Quase sempre elaboro 5 questões nas provas de avaliação		
	c) Normalmente utilizo mais de 5 questões e menos de 8 Questões		
	d) Sempre proponho mais de 8 questões		
	05. Nas suas provas de avaliações são utilizadas questões que exigem respostas subjetivas?		Professor
	a) Nunca utilizo questões que exigem respostas subjetivas		
	b) Raramente utilizo questões com respostas subjetivas		
	c) Sempre utilizo questões com respostas subjetivas		
	06. Qual é a proporção existente nas avaliações aplicadas entre as questões objetivas e subjetivas?		Professor
	a) Nas minhas provas de avaliação o percentual é de zero por cento para as questões subjetivas		
	b) Menos de vinte por cento para as questões subjetivas		
	c) Menos de trinta por cento para as questões subjetivas		
	d) Mais de trinta por cento para as questões subjetivas		
	07. Nas provas de avaliações são propostas questões de estudo de caso?		Professor
	a) Nunca proponho questões com estudo de caso		
	b) As vezes proponho questões com estudo de caso		
	c) Na maior parte das vezes proponho questões com estudo de caso		
	d) Sempre proponho questões com estudo de caso		
	08. Qual é a proporção existente nas avaliações aplicadas entre as questões com estudo de caso e as demais questões?		Professor
	a) O percentual é zero por cento		
	b) O percentual é menos de cinco por cento		
	c) O percentual fica entre cinco por cento e dez por cento		

	d) O percentual é superior a dez por cento		
	09. Nas suas aulas são ministrados conteúdos de formação geral ou elas se destinam a formação específica?		Professor
	a) Exclusivamente de formação específica		
	b) As vezes ministro aulas com conteúdo de formação geral		
	c) Muitas vezes também conteúdos de formação geral		
	d) Sempre com conteúdo de formação geral e formação específica		
	10. A carga horária disponibilizada para a sua disciplina é suficiente para o desenvolvimento satisfatório do conteúdo previsto?		Professor
	a) Plenamente insuficiente		
	b) Mais ou menos insuficiente		
	c) Suficiente		
	d) Plenamente suficiente		
	11. Há integração do conteúdo e das práticas da sua disciplina com disciplinas de período anterior e posterior?		Professor
	a) Não há nenhuma integração		
	b) Há alguma integração		
	c) Há integração entre os conteúdos, porém nem sempre há entre as práticas das diversas disciplinas		
	d) Há plena integração entre práticas e conteúdo de todas as disciplinas.		
	12. O conteúdo de sua disciplina contém conexão com o previsto nas avaliações do Enade ?		Professor
	a) Não tenho conhecimento		
	b) Não tem nenhuma conexão		
	c) Há alguma conexão		
	d) Plena conexão com os conteúdos do Enade		
2 – Catalogar os cursos que deixaram de atender os requisitos normativos e que obtiveram resultados diferentes do esperado	01. Quantos cursos possuía a IES na área de Graduação nos últimos quatro ciclos subdivididos em três anos cada, a partir de 2008?		Grupo Gestor (Coordenação Pedagógica)
	a) Menos de 10 cursos		
	b) Menos de 20 cursos		

no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade	c) Menos de 30 cursos		
	d) Mais de 30 cursos		
	02. Quantos cursos, a partir de 2008 no últimos quatro ciclos, obtiveram nota no Enade inferior àquela exigida para o seu funcionamento (3) sem visita in loco?		Grupo Gestor (Coordenação Pedagógica)
	a) Mais de 10 cursos		
	b) Menos de 10 e mais de 7 cursos		
	c) Menos de 7 e mais de 5 cursos		
	d) Menos de 5 cursos		
	03. Qual o lapso temporal entre a realização do exame Enade e a divulgação da nota para a tomada de providências pela IES para possíveis correções?		Grupo Gestor (Coordenação Pedagógica)
	a) Menos de 180 dias		
	b) Mais de 180 e menos de 210 dias		
	c) Mais de 210 e menos de 360 dias		
	d) Mais de 360 dias		
	04. Quais dos cursos da IES no período descrito foram impedidos pela norma de realizar processo seletivo?		Grupo Gestor (Coordenação Pedagógica)
	a) Agronomia, Ciências Contábeis, Direito e Pedagogia		
b) Agronomia, Ciências Contábeis e Pedagogia			
c) Agronomia, Pedagogia e Direito			
d) Nenhum curso			
3 – Listar motivos que estejam ligados aos resultados obtidos pelos cursos objeto da pesquisa	01. Você compareceu à prova do Enade do seu curso?		Aluno
	a) Não compareci		
	b) Compareci e não fiz a prova		
	c) Compareci e fiz parte da prova		
	d) Compareci e fiz toda a prova		
	02. Por qual motivo você não compareceu?		Aluno
	a) Considero o domingo dia inadequado		
	b) Não compareci em razão de doença		
	c) Não compareci por motivo de viagem e de força maior		
	d) Nenhuma das anteriores		
03. Por qual motivo você compareceu e não fez a prova?		Aluno	

	a) Não creio nesse tipo de avaliação		
	b) Sei que comparecer e não realizar a prova não me traz nenhum prejuízo.		
	c) Compareci e não fiz a prova por discordância com a minha Instituição de Ensino		
	d) Nenhuma das anteriores		
	04. Por que você compareceu e não fez toda a prova?		Aluno
	a) Cheguei atrasado e não pude entrar		
	b) Resolvi sair antes do tempo para realização da prova, após cumprido o tempo mínimo		
	c) Eu não sabia o conteúdo de boa parte da prova		
	d) Nenhuma das alternativas anteriores		
	05. O conteúdo da prova realizada no Enade é compatível com aquele você aprendeu no seu curso?		Aluno
	a) É completamente diferente do que aprendi no curso		
	b) É bem diferente do que aprendi no curso		
	c) É mais ou menos igual ao que aprendi no curso		
	d) É exatamente igual ao que aprendi no curso		
	06. O formato da prova realizada no Enade obedece ao mesmo modelo das provas de avaliação de seu curso?		Aluno
	a) É absolutamente diferente do que vi no meu curso		
	b) É muito diferente do que eu vi no meu curso		
	c) É parcialmente igual ao que vi no meu curso		
	d) É exatamente igual ao que vi no meu curso		
	07. Você realizou alguma atividade preparatória para o exame Enade além daquela regular de seu curso?		Aluno
	a) Não me preparei de nenhuma forma		

	b) Me preparei mais ou menos durante o meu curso		
	c) Além do meu curso, participei de atividades preparatórias na instituição de ensino		
	d) Além do meu curso, participei de atividades preparatórias internas e externas.		
	08. Você foi estimulado pelo seu curso a participar da prova do Enade?		Aluno
	a) Não recebi nenhum estímulo do curso para participar		
	b) Fui informado do dia da prova, mas não da importância da mesma		
	c) O curso me incentivou a participar		
	d) O curso me incentivou e me informou adequadamente da importância da prova para minha formação		
	09. Você considerou o tempo de realização da prova adequado?		Aluno
	a) O tempo é absolutamente insuficiente		
	b) Se andar de pressa dá para fazer a prova		
	c) O tempo é suficiente		
	d) O tempo é mais do que suficiente		
	10. Você considera que a sua participação no Enade é importante?		Aluno
	a) Não vejo importância nenhuma nisso.		
	b) Só compareci por senão não colava grau		
	c) Acho que é importante só para a instituição		
	d) Creio ser importante para o aluno e para a Instituição de Ensino Superior		
	11. Você considera que é importante a modificação nas regras para que o conceito do Enade apareça no Histórico Escolar do aluno?		Aluno
	a) Acho essa atitude uma bobagem		
	b) Isso só vai penalizar mais o aluno		
	c) Tanto faz, quanto tanto fez.		
	d) Seria muito importante para o aluno		

4 – Descrever as razões pelas quais a avaliação presencial realizada pelo MEC/INEP no Centro Universitário de Goiás, após o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade, modificou o resultado obtido	05. A avaliação posterior realizada pelo MEC-INEP <i>In Loco</i>, requerida obrigatoriamente em razão da nota inferior a 3 no Enade, alterou o resultado negativo obtido anteriormente pelos cursos?		Grupo Gestor (Coordenação Pedagógica)
	a) Nada pode alterar a nota		
	b) Somente a avaliação da Estrutura Física alterou a avaliação		
	c) Somente a avaliação da Estrutura Física, do quadro docente e laboratórios alterou a avaliação		
	d) A Estrutura Física, Pedagógica, Titulação de Professores, Humana, Laboratórios, Acessibilidade, Curricular, alteraram o resultado obtido		
	06. Na avaliação <i>In Loco</i> realizada pelo MEC-INEP no Curso de Direito, qual foi a nota final obtida?		Grupo Gestor (Coordenação Pedagógica)
	a) Não houve alteração e o curso continuou reprovado		
	b) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 3		
	c) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 4		
	d) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 5		
	07. Na avaliação <i>In Loco</i> realizada pelo MEC-INEP no Curso de Ciências Contábeis, qual foi a nota final obtida?		Grupo Gestor (Coordenação Pedagógica)
	a) Não houve alteração e o curso continuou reprovado		
	b) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 3		
c) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 4			
d) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 5			
08. Na avaliação <i>In Loco</i> realizada pelo MEC-INEP no Curso de Agronomia, qual foi a nota final obtida?		Grupo Gestor (Coordenação Pedagógica)	
a) Não houve alteração e o curso continuou reprovado			

	b) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 3		
	c) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 4		
	d) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 5		
	09. Na avaliação <i>In Loco</i> realizada pelo MEC-INEP no Curso de Pedagogia, qual foi a nota final obtida?		Grupo Gestor (Coordenação Pedagógica)
	a) Não houve alteração e o curso continuou reprovado		
	b) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 3		
	c) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 4		
	d) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 5		
	10. Qual o aspecto foi fundamental para a alteração da nota final obtida pelo curso, após a visita <i>In Loco</i> do curso de Direito?		Grupo Gestor (Coordenação Pedagógica)
	a) Todos em conjunto foram essenciais para a alteração do resultado obtido, ou seja, a Estrutura Física, Pedagógica, Titulação de Professores, Humana, Laboratórios, Acessibilidade, Curricular,		
	b) Somente a Pedagógica, Humana, Laboratórios, Curricular, alteraram o resultado obtido		
	c) Somente a Pedagógica, Humana, Laboratórios alteraram o resultado obtido		
	d) Titulação, Acessibilidade e Laboratórios foram preponderantes no resultado obtido.		
	11. Qual o aspecto foi fundamental para a alteração da nota final obtida pelo curso, após a visita <i>In Loco</i> do curso de Ciências Contábeis?		Grupo Gestor (Coordenação Pedagógica)
	a) Todos em conjunto foram essenciais para a alteração do resultado obtido, ou seja, a Estrutura Física, Pedagógica, Titulação de Professores, Humana,		

	Laboratórios, Acessibilidade, Curricular,		
	b) Somente a Pedagógica, Humana, Laboratórios, Curricular, alteraram o resultado obtido		
	c) Somente a Pedagógica, Humana, Laboratórios alteraram o resultado obtido		
	d) Titulação, Acessibilidade e Laboratórios foram preponderantes no resultado obtido.		
	12. Qual o aspecto foi fundamental para a alteração da nota final obtida pelo curso, após a visita <i>In Loco</i> do curso de Agronomia?		Grupo Gestor (Coordenação Pedagógica)
	a) Todos em conjunto foram essenciais para a alteração do resultado obtido, ou seja, a Estrutura Física, Pedagógica, Titulação de Professores, Humana, Laboratórios, Acessibilidade, Curricular,		
	b) Somente a Pedagógica, Humana, Laboratórios, Curricular, alteraram o resultado obtido		
	c) Somente a Pedagógica, Humana, Laboratórios alteraram o resultado obtido		
	d) Titulação, Acessibilidade e Laboratórios foram preponderantes no resultado obtido.		
	13. Qual o aspecto foi fundamental para a alteração da nota final obtida pelo curso, após a visita <i>In Loco</i> do curso de Pedagogia?		Grupo Gestor (Coordenação Pedagógica)
	a) Todos em conjunto foram essenciais para a alteração do resultado obtido, ou seja, a Estrutura Física, Pedagógica, Titulação de Professores, Humana, Laboratórios, Acessibilidade, Curricular,		
	b) Somente a Pedagógica, Humana, Laboratórios, Curricular, alteraram o resultado obtido		
	c) Somente a Pedagógica, Humana, Laboratórios alteraram o resultado obtido		

	d) Titulação, Acessibilidade e Laboratórios foram preponderantes no resultado obtido.		
--	---	--	--

APÊNDICE 7 – Modelo dos instrumentos enviados aos especialistas validadores**QUESTIONÁRIO – ALUNO**

C = Coerência / QT = Qualidade Técnica / R = Representatividade

1. Você compareceu à prova do Enade do seu curso?	Resposta	C	QT	R
e) Não compareci				
f) Compareci e não fiz a prova				
g) Compareci e fiz parte da prova				
h) Compareci e fiz toda a prova				
2. Por qual motivo você não compareceu?	Resposta	C	QT	R
e) Considero o domingo dia inadequado				
f) Não compareci em razão de doença				
g) Não compareci por motivo de viagem e de força maior				
h) Nenhuma das anteriores				
3. Por qual motivo você compareceu e não fez a prova?	Resposta	C	QT	R
e) Não creio nesse tipo de avaliação				
f) Sei que comparecer e não realizar a prova não me traz nenhum prejuízo.				
g) Compareci e não fiz a prova por discordância com a minha Instituição de Ensino				
h) Nenhuma das anteriores				
4. Por que você compareceu e não fez toda a prova?	Resposta	C	QT	R
e) Cheguei atrasado e não pude entrar				
f) Resolvi sair antes do tempo para realização da prova, após cumprido o tempo mínimo				
g) Eu não sabia o conteúdo de boa parte da prova				
h) Nenhuma das alternativas anteriores				

5. O conteúdo da prova realizada no Enade é compatível com aquele você aprendeu no seu curso?	Resposta	C	QT	R
e) É completamente diferente do que aprendi no curso				
f) É bem diferente do que aprendi no curso				
g) É mais ou menos igual ao que aprendi no curso				
h) É exatamente igual ao que aprendi no curso				
6. O formato da prova realizada no Enade obedece ao mesmo modelo das provas de avaliação de seu curso?	Resposta	C	QT	R
e) É absolutamente diferente do que vi no meu curso				
f) É muito diferente do que eu vi no meu curso				
g) É parcialmente igual ao que vi no meu curso				
h) É exatamente igual ao que vi no meu curso				
7. Você realizou alguma atividade preparatória para o exame Enade além daquela regular de seu curso?	Resposta	C	QT	R
e) Não me preparei de nenhuma forma				
f) Me preparei mais ou menos durante o meu curso				
g) Além do meu curso, participei de atividades preparatórias na instituição de ensino				
h) Além do meu curso, participei de atividades preparatórias internas e externas.				
8. Você foi estimulado pelo seu curso a participar da prova do Enade?	Resposta	C	QT	R
e) Não recebi nenhum estímulo do curso para participar				
f) Fui informado do dia da prova, mas não da importância da mesma				
g) O curso me incentivou a participar				
h) O curso me incentivou e me informou adequadamente da importância da prova para minha formação				

9. Você considerou o tempo de realização da prova adequado?	Resposta	C	QT	R
e) O tempo é absolutamente insuficiente				
f) Se andar de pressa dá para fazer a prova				
g) O tempo é suficiente				
h) O tempo é mais do que suficiente				
10. Você considera que a sua participação no Enade é importante?	Resposta	C	QT	R
e) Não vejo importância nenhuma nisso.				
f) Só compareci por senão não colava grau				
g) Acho que é importante só para a instituição				
h) Creio ser importante para o aluno e para a Instituição de Ensino Superior				
11. Você considera que é importante a modificação nas regras para que o conceito do Enade apareça no Histórico Escolar do aluno?	Resposta	C	QT	R
e) Acho essa atitude uma bobagem				
f) Isso só vai penalizar mais o aluno				
g) Tanto faz, quanto tanto fez.				
h) Seria muito importante para o aluno				

QUESTIONÁRIO – PROFESSOR

C = Coerência / QT = Qualidade Técnica / R = Representatividade

1. Na sua prova de avaliação, são previstas respostas com um único acerto?	Resposta	C	QT	R
e) Não faço prova de avaliação objetiva				
f) As minhas provas de avaliações são orais, com várias possibilidades				
g) As minhas provas de avaliações são compostas exclusivamente por trabalhos acadêmicos				
h) A minha prova de avaliação contém questões objetivas com um único acerto				
2. A sua prova de avaliação contém questões que contemplam mais de um acerto?	Resposta	C	QT	R
e) Todas as questões exigem um único acerto				
f) Raramente coloco questões com mais de um acerto				
g) Muitas vezes uso questões com mais de um acerto				
h) Sempre uso questões que contém mais de um acerto				
3. As perguntas de sua prova de avaliação, nas questões objetivas, são diretas ou exigem interpretação para a resposta adequada?	Resposta	C	QT	R
e) Sempre faço perguntas diretas				
f) As vezes, elaboro questões mais complexas				
g) Muitas vezes elaboro enunciados que exigem mais raciocínio				
h) Todas as minhas de provas de avaliações objetivas são compostas por enunciados que demandam uma reflexão mais aprofundada.				
4. Qual é o número médio de questões propostas nas suas provas de avaliação?	Resposta	C	QT	R
e) Raramente eu me utilizo de mais de 3 questões				
f) Quase sempre elaboro 5 questões nas provas de avaliação				
g) Normalmente utilizo mais de 5 questões e menos de 8 Questões				
h) Sempre proponho mais de 8 questões				

5. Nas suas provas de avaliações são utilizadas questões que exigem respostas subjetivas?	Resposta	C	QT	R
e) Nunca utilizo questões que exigem respostas subjetivas				
f) Raramente utilizo questões com respostas subjetivas				
g) Sempre utilizo questões com respostas subjetivas				
h) Todas as vezes utilizo questões com respostas subjetivas				
6. Qual é a proporção existente nas avaliações aplicadas entre as questões objetivas e subjetivas?	Resposta	C	QT	R
e) Nas minhas provas de avaliação o percentual é de zero por cento para as questões subjetivas				
f) Menos de vinte por cento para as questões subjetivas				
g) Menos de trinta por cento para as questões subjetivas				
h) Mais de trinta por cento para as questões subjetivas				
7. Nas provas de avaliações são propostas questões de estudo de caso?	Resposta	C	QT	R
e) Nunca proponho questões com estudo de caso				
f) As vezes proponho questões com estudo de caso				
g) Na maior parte das vezes proponho questões com estudo de caso				
h) Sempre proponho questões com estudo de caso				
8. Qual é a proporção existente nas avaliações aplicadas entre as questões com estudo de caso e as demais questões?	Resposta	C	QT	R
e) O percentual é zero por cento				
f) O percentual é menos de cinco por cento				
g) O percentual fica entre cinco por cento e dez por cento				

h) O percentual é superior a dez por cento				
9. Nas suas aulas são ministrados conteúdos de formação geral ou elas se destinam a formação específica?	Resposta	C	QT	R
e) Exclusivamente de formação específica				
f) As vezes ministro aulas com conteúdo de formação geral				
g) Muitas vezes também conteúdos de formação geral				
h) Sempre com conteúdo de formação geral e formação específica				
10. A carga horária disponibilizada para a sua disciplina é suficiente para o desenvolvimento satisfatório do conteúdo previsto?	Resposta	C	QT	R
e) Plenamente insuficiente				
f) Mais ou menos insuficiente				
g) Suficiente				
h) Plenamente suficiente				
11. Há integração do conteúdo e das práticas da sua disciplina com disciplinas de período anterior e posterior?	Resposta	C	QT	R
e) Não há nenhuma integração				
f) Há alguma integração				
g) Há integração entre os conteúdos, porém nem sempre há entre as práticas das diversas disciplinas				
h) Há plena integração entre práticas e conteúdo de todas as disciplinas.				
12. O conteúdo de sua disciplina contém conexão com o previsto nas avaliações do Enade ?	Resposta	C	QT	R
e) Não tenho conhecimento				
f) Não tem nenhuma conexão				

g) Há alguma conexão				
h) Plena conexão com os conteúdos do Enade				

QUESTIONÁRIO – GRUPO GESTOR (Coordenação Pedagógica)

C = Coerência / QT = Qualidade Técnica / R = Representatividade

1. Quantos cursos possuía a IES na área de Graduação nos últimos quatro ciclos subdivididos em três anos cada, a partir de 2008?	Resposta	C	QT	R
e) Menos de 10 cursos				
f) Menos de 20 cursos				
g) Menos de 30 cursos				
h) Mais de 30 cursos				
2. Quantos cursos, a partir de 2008 no últimos quatro ciclos, obtiveram nota no Enade inferior àquela exigida para o seu funcionamento (3) sem visita in loco?	Resposta	C	QT	R
e) Mais de 10 cursos				
f) Menos de 10 e mais de 7 cursos				
g) Menos de 7 e mais de 5 cursos				
h) Menos de 5 cursos				
3. Qual o lapso temporal entre a realização do exame Enade e a divulgação da nota para a tomada de providências pela IES para possíveis correções?	Resposta	C	QT	R
e) Menos de 180 dias				
f) Mais de 180 e menos de 210 dias				
g) Mais de 210 e menos de 360 dias				
h) Mais de 360 dias				
4. Quais dos cursos da IES no período descrito foram impedidos pela norma de realizar processo seletivo?	Resposta	C	QT	R
e) Agronomia, Ciências Contábeis, Direito e Pedagogia				
f) Agronomia, Ciências Contábeis e Pedagogia				
g) Agronomia, Pedagogia e Direito				

h) Nenhum curso				
5. A avaliação posterior realizada pelo MEC-INEP <i>In Loco</i> , requerida obrigatoriamente em razão da nota inferior a 3 no Enade, alterou o resultado negativo obtido anteriormente pelos cursos?	Resposta	C	QT	R
e) Nada pode alterar a nota				
f) Somente a avaliação da Estrutura Física alterou a avaliação				
g) Somente a avaliação da Estrutura Física, do quadro docente e laboratórios alterou a avaliação				
h) A Estrutura Física, Pedagógica, Titulação de Professores, Humana, Laboratórios, Acessibilidade, Curricular, alteraram o resultado obtido				
6. Na avaliação <i>In Loco</i> realizada pelo MEC-INEP no Curso de Direito, qual foi a nota final obtida?	Resposta	C	QT	R
e) Não houve alteração e o curso continuou reprovado				
f) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 3				
g) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 4				
h) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 5				
7. Na avaliação <i>In Loco</i> realizada pelo MEC-INEP no Curso de Ciências Contábeis, qual foi a nota final obtida?	Resposta	C	QT	R
e) Não houve alteração e o curso continuou reprovado				
f) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 3				
g) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 4				
h) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 5				
8. Na avaliação <i>In Loco</i> realizada pelo MEC-INEP no Curso de Agronomia, qual foi a nota final obtida?	Resposta	C	QT	R
e) Não houve alteração e o curso continuou reprovado				
f) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 3				

g) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 4				
h) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 5				
9. Na avaliação <i>In Loco</i> realizada pelo MEC-INEP no Curso de Pedagogia, qual foi a nota final obtida?	Resposta	C	QT	R
e) Não houve alteração e o curso continuou reprovado				
f) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 3				
g) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 4				
h) O curso foi aprovado e a nota 2 foi alterada para a nota final 5				
10. Qual o aspecto foi fundamental para a alteração da nota final obtida pelo curso, após a visita in loco do curso de Direito?	Resposta	C	QT	R
e) Todos em conjunto foram essenciais para a alteração do resultado obtido, ou seja, a Estrutura Física, Pedagógica, Titulação de Professores, Humana, Laboratórios, Acessibilidade, Curricular,				
f) Somente a Pedagógica, Humana, Laboratórios, Curricular, alteraram o resultado obtido				
g) Somente a Pedagógica, Humana, Laboratórios alteraram o resultado obtido				
h) Titulação, Acessibilidade e Laboratórios foram preponderantes no resultado obtido.				
11. Qual o aspecto foi fundamental para a alteração da nota final obtida pelo curso, após a visita in loco do curso de Ciências Contábeis?	Resposta	C	QT	R
e) Todos em conjunto foram essenciais para a alteração do resultado obtido, ou seja, a Estrutura Física, Pedagógica, Titulação de Professores, Humana, Laboratórios, Acessibilidade, Curricular,				
f) Somente a Pedagógica, Humana, Laboratórios, Curricular, alteraram o resultado obtido				
g) Somente a Pedagógica, Humana, Laboratórios alteraram o resultado obtido				
h) Titulação, Acessibilidade e Laboratórios foram preponderantes no resultado obtido.				
12. Qual o aspecto foi fundamental para a alteração da nota final obtida pelo curso, após a visita in loco do curso de Agronomia?	Resposta	C	QT	R

e) Todos em conjunto foram essenciais para a alteração do resultado obtido, ou seja, a Estrutura Física, Pedagógica, Titulação de Professores, Humana, Laboratórios, Acessibilidade, Curricular,				
f) Somente a Pedagógica, Humana, Laboratórios, Curricular, alteraram o resultado obtido				
g) Somente a Pedagógica, Humana, Laboratórios alteraram o resultado obtido				
h) Titulação, Acessibilidade e Laboratórios foram preponderantes no resultado obtido.				
13. Qual o aspecto foi fundamental para a alteração da nota final obtida pelo curso, após a visita in loco do curso de Pedagogia?	Resposta	C	QT	R
e) Todos em conjunto foram essenciais para a alteração do resultado obtido, ou seja, a Estrutura Física, Pedagógica, Titulação de Professores, Humana, Laboratórios, Acessibilidade, Curricular,				
f) Somente a Pedagógica, Humana, Laboratórios, Curricular, alteraram o resultado obtido				
g) Somente a Pedagógica, Humana, Laboratórios alteraram o resultado obtido				
h) Titulação, Acessibilidade e Laboratórios foram preponderantes no resultado obtido.				

VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA CIENTÍFICA

Título: **A avaliação de cursos no Enade Brasil e as consequências para as Instituições de Ensino**

Doutorando	Valdir Mendonça Alves
Orientador	Prof. Dr. Daniel Gonzalez-Gonzalez

DADOS DO AVALIADOR

Nome completo			
Formação			
Instituição de Ensino			
Local		Data	
Assinatura do Avaliador			