



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

**PABLO RODRIGO DA SILVA**

**FAZENDO O ENADE: CONCEPÇÕES E USOS DA AVALIAÇÃO POR  
COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ**

**FORTALEZA**

**2015**

**PABLO RODRIGO DA SILVA**

**FAZENDO O ENADE: CONCEPÇÕES E USOS DA AVALIAÇÃO POR  
COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Banca: Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi (orientador), Prof. Dr. Lincoln Moraes de Souza e Prof. Dr. Custódio Luís Silva de Almeida.

**FORTALEZA**

**2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

---

S582f

Silva, Pablo Rodrigo da.

Fazendo o ENADE : concepções e usos da avaliação por coordenadores de cursos de graduação na Universidade Federal do Ceará / Pablo Rodrigo da Silva. – 2015.

251 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2015.

Área de Concentração: Políticas públicas e mudanças sociais.

Orientação: Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi.

1. Ensino superior – Avaliação – Fortaleza(CE). 2. Universidades e faculdades – Avaliação – Fortaleza(CE). 3. Universidades e faculdades – Fortaleza(CE) – Exames. 4. Coordenadores educacionais – Fortaleza(CE) – Atitudes. 5. Administradores de universidades – Atitudes. 6. Universidade Federal do Ceará. 7. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. I. Título.

---

CDD 379.158098131

**PABLO RODRIGO DA SILVA**

**FAZENDO O ENADE: CONCEPÇÕES E USOS DA AVALIAÇÃO POR  
COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Lincoln Moraes de Souza  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

---

Prof. Dr. Custódio Luís Silva de Almeida  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

À minha esposa, Ana.

Aos meus pais, Verônica e Gilberto.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Prof. Paulo Cascon, pela flexibilização de minha jornada de trabalho na Coordenação de Ciências Biológicas e pela paciência e compreensão durante a realização da pesquisa.

Ao Prof. Dr. Alcides Fernando Gussi, pela excelente orientação e pela cuidadosa atenção dispensada durante a realização da pesquisa e da dissertação.

Aos professores participantes da banca examinadora Dr. Lincoln Moraes de Souza e Dr. Custódio Luís Silva de Almeida pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos coordenadores de cursos de graduação e gestores da PROGRAD entrevistados, pelo tempo concedido nas entrevistas.

Aos professores do MAPP, pelas discussões enriquecedoras em sala de aula, pelas sugestões de leitura e pelo acompanhamento cuidadoso durante as disciplinas.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

"O homem é a medida de todas as coisas, das coisas que são, enquanto são, das coisas que não são, enquanto não são."

(Protágoras de Abdera)

## RESUMO

Esta dissertação trata da avaliação do processo de implementação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) na Universidade Federal do Ceará (UFC), buscando compreender as concepções e os usos que os coordenadores de cursos de graduação concebem à prática da avaliação institucional. Para isso, realizou-se uma meta-avaliação sob a perspectiva de uma avaliação em profundidade (LEJANO, 2012; L. C. RODRIGUES, 2008), objetivando-se: (a) construir o percurso histórico do SINAES, desde suas propostas, objetivos e fins até sua implementação na UFC no contexto nacional das políticas públicas para a Educação Superior, especialmente o ENADE; (b) analisar as estratégias, os processos e as ações da gestão da UFC direcionados às coordenações de cursos de graduação na realização do ENADE; (c) conhecer e compreender os usos e os significados atribuídos pelos gestores selecionados aos resultados e processos desencadeados pela realização do ENADE no desenvolvimento dos cursos de graduação na UFC. Utilizou-se, na metodologia da pesquisa avaliativa, abordagem quantitativa e, principalmente, qualitativa, em articulação com a discussão teórica dos conceitos *avaliação institucional*, *meta-avaliação* e *universidade*. Realizou-se a pesquisa por meio de levantamento bibliográfico e documental, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa foi realizada com coordenadores de cursos de graduação e gestores da PROGRAD, sendo aplicados 42 questionários com questões fechadas e abertas e entrevistadas 13 pessoas. Os resultados da pesquisa avaliativa sugerem que o ENADE, como política pública de avaliação de instituições de ensino superior, é resignificado e vivenciado na UFC de modo diverso aos objetivos pelos quais foi inicialmente proposto. As conclusões sobre a pesquisa indicam que o ENADE na UFC é percebido e vivenciado como avaliação institucional sob a perspectiva do monitoramento, do controle e da regulação.

**Palavras-chave:** avaliação institucional; universidade; avaliação de políticas públicas; meta-avaliação.

## ABSTRACT

This dissertation deals with the evaluation of the implementation process of the National Examination of Student Performance (ENADE) at the Federal University of Ceará (UFC), trying to understand the concepts and the uses to which the coordinators of undergraduate courses conceive the practice of institutional evaluation. For this, we carried out a meta-evaluation from the perspective of an in-depth evaluation (LEJANO, 2012; L. C. RODRIGUES, 2008), aiming to: (a) build the historical background of SINAES from its proposals, objectives and purposes to its implementation in the context of UFC and national public policies for higher education, especially the ENADE; (b) analyze the strategies, processes and UFC management's actions directed to coordination of undergraduate courses in the realization of ENADE; (c) know and understand the uses and meanings attributed by managers selected to the results and processes triggered by the completion of ENADE in the development of undergraduate courses at UFC. It was used in the evaluative research methodology, quantitative and mainly qualitative approach, in conjunction with the theoretical discussion of the concepts institutional evaluation, meta-evaluation and university. We conducted the research through a literature and documentary review, questionnaires and semi-structured interviews. The survey was conducted with coordinators of undergraduate and PROGRAD managers, and applied 42 questionnaires with closed and open questions and interviewed 13 people. The results of evaluative research suggest that ENADE, as public policy of evaluation of higher education institutions, is reframed and experienced at UFC differently to the purposes for which it was originally proposed. The conclusions of the research indicate that the ENADE at UFC is perceived and experienced as institutional assessment from the perspective of monitoring, control and regulation.

**Keywords:** institutional evaluation; university; evaluation of public policies; meta-evaluation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Relação de entrevistados - Coordenadores de Cursos de Graduação na UFC.....	151
Gráfico 1 – Ano de nascimento.....	149
Gráfico 2 – Sexo.....	150
Gráfico 3 – Maior titulação.....	150
Gráfico 4 – Ano de ingresso na UFC.....	151
Gráfico 5 – Unidades acadêmicas de lotação.....	152
Gráfico 6 - ENADE com função diagnóstica.....	157
Gráfico 7 – Conhecimento sobre o SINAES.....	157
Gráfico 8 - Divulgação do ENADE pela PROGRAD.....	151
Gráfico 9 - Percepção sobre a nota do ENADE.....	167

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Dados sobre quantitativo de cursos de graduação e coordenadores ..... 43

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACE – Análise das Condições de Ensino

ACO – Análise das Condições de Oferta

AI – Avaliação Institucional

BID – Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEA – Comissão Especial de Avaliação

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNRES – Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CPA – Comissão Própria de Avaliação

CPC – Conceito Preliminar de Curso

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudante

ENC – Exame Nacional de Cursos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ES – Educação Superior

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FMI – Fundo Monetário Internacional

GERES – Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior

GTRU – Relatório do Grupo de Trabalho Universitário

IDD – Indicador de Diferença dentre os Desempenhos Observado e Esperado

IES – Instituição de Ensino Superior

IFES – Instituição Federal de Ensino Superior

IGC – Índice Geral de Curso

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

NUPES – Núcleo de Pesquisas do Ensino Superior

NUPPS – Núcleo de Pesquisas em Políticas Públicas da USP

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAIUB – Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras

PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

PROUNI – Programa Universidade para Todos

RAIES – Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SERES – Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior

SESu – Secretaria da Educação Superior

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UFC – Universidade Federal do Ceará

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA AVALIATIVA.....</b>	<b>26</b>
<b>2.1</b>	<b>Compreensão e perspectiva de avaliação de políticas públicas</b>	<b>26</b>
<b>2.2</b>	<b>Breves considerações acerca da pesquisa avaliativa sobre o ENADE na UFC.....</b>	<b>37</b>
<b>2.3</b>	<b>O desenho da pesquisa.....</b>	<b>39</b>
<b>2.3.1</b>	<b>Levantamento bibliográfico e documental.....</b>	<b>41</b>
<b>2.3.2</b>	<b>Aplicação dos questionários.....</b>	<b>42</b>
<b>2.3.3</b>	<b>Entrevistas semiestruturadas.....</b>	<b>45</b>
<b>2.3.4</b>	<b>Análise dos dados.....</b>	<b>47</b>
<b>3</b>	<b>OLHARES CONCEITUAIS: SOBRE A UNIVERSIDADE E SUAS AVALIAÇÕES.....</b>	<b>51</b>
<b>3.1</b>	<b>Avaliação institucional na/da educação superior e sua meta-avaliação.....</b>	<b>51</b>
<b>3.2</b>	<b>Universidade na berlinda: entre instituição social e organização operacional.....</b>	<b>63</b>
<b>3.3</b>	<b>Práticas e reflexões sobre avaliação institucional: tendências na literatura e embates políticos.....</b>	<b>75</b>
<b>3.3.1</b>	<b>Avaliação de IES: da política em decurso ao discurso sobre a política.....</b>	<b>76</b>
<b>3.3.2</b>	<b>Alguns olhares sobre o ENADE.....</b>	<b>82</b>
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....</b>	<b>91</b>
<b>4.1</b>	<b>Transformações socioeconômicas no capitalismo contemporâneo: influências nos novos rumos da ES e de sua avaliação.....</b>	<b>91</b>
<b>4.2</b>	<b>Primeiras concepções avaliativas.....</b>	<b>95</b>
<b>4.3</b>	<b>O Programa de Avaliação da Reforma Universitária.....</b>	<b>96</b>
<b>4.4</b>	<b>Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior.....</b>	<b>97</b>
<b>4.5</b>	<b>Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior.....</b>	<b>99</b>
<b>4.6</b>	<b>Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras.....</b>	<b>101</b>
<b>4.7</b>	<b>Exame Nacional de Cursos.....</b>	<b>104</b>
<b>5</b>	<b>SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b>	<b>108</b>
<b>5.1</b>	<b>SINAES da contradição: possibilidades e limites para a avaliação da ES....</b>	<b>108</b>

5.2	<b>ENADE: de exame de desempenho estudantil a avaliação institucional.....</b>	<b>116</b>
5.3	<b>SINAES-ENADE: futuro pretérito da avaliação formativa.....</b>	<b>125</b>
6	<b>O ENADE NA UFC: UMA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL?.....</b>	<b>128</b>
6.1	<b>Breve histórico e caracterização da UFC.....</b>	<b>128</b>
6.2	<b>Avaliação na UFC: trajetos e enlaces com a política nacional.....</b>	<b>132</b>
6.3	<b>Avaliação na/da UFC no SINAES: o ENADE como instrumento e política de avaliação institucional.....</b>	<b>141</b>
6.3.1	<b>Perfil dos sujeitos pesquisados: coordenadores de cursos e gestores da PROGRAD.....</b>	<b>148</b>
6.3.2	<b>Concepções dos coordenadores pesquisados sobre o ENADE na UFC.....</b>	<b>154</b>
6.3.3	<b>Concepções de gestores da PROGRAD sobre o ENADE na UFC.....</b>	<b>176</b>
6.3.4	<b>Entre coordenadores de cursos de graduação e gestores da PROGRAD: o ENADE como AI na UFC.....</b>	<b>192</b>
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>195</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>210</b>
	<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AO COORDENADOR DE CURSO .....</b>	<b>225</b>
	<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS A SEREM REALIZADAS COM OS COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO.....</b>	<b>229</b>
	<b>APÊNDICE C - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS A SEREM REALIZADAS COM GESTORES DA PROGRAD.....</b>	<b>230</b>
	<b>ANEXO A - DADOS SOBRE O ENADE NA UFC (<i>Campi</i> de Fortaleza, 2004 A 2012).....</b>	<b>231</b>
	<b>ANEXO B - DADOS DOS QUESTIONÁRIOS.....</b>	<b>236</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação trata da avaliação do processo de implementação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) na Universidade Federal do Ceará (UFC), buscando avaliar as concepções e os usos que coordenadores de cursos de graduação concebem à prática da avaliação institucional.

O estudo insere-se no âmbito das políticas públicas do ensino superior, especificamente a política nacional de avaliação da educação superior, aqui compreendida como conjunto de ações, instrumentos e procedimentos utilizados pelo Estado para analisar a qualidade da oferta desse nível de ensino, garantir padrões mínimos de qualidade previamente estabelecidos e regulamentar a expansão e o funcionamento das instituições de ensino superior no país (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009).

Como um campo em disputa, as políticas públicas de avaliação do ensino superior têm sido construídas nos embates entre diversos grupos sociais, como as comunidades acadêmicas, os movimentos docente e estudantil de um lado, e grupos empresariais e alguns núcleos de pesquisa por outro, pela preponderância de certas concepções de ensino superior e, principalmente, de universidade, numa perspectiva que nós entendemos ser pensada ora como *instituição social* ora como *organização administrada*, conforme Chauí (2001).

Tais embates sobre os sentidos e significados verificados no discurso sobre a universidade compõem a tessitura das transformações socioeconômicas, engendradas pelas novas formas assumidas pelo capitalismo mundial, que, reorganizando os sistemas produtivos e redefinindo a divisão internacional do trabalho, aloca as ciências e as tecnologias como novas forças produtivas (DIAS SOBRINHO, 2010a).

Nesse processo, a universidade, como o principal espaço de formação e pesquisa científica, torna-se um dos principais alvos das reformas de Estado e das políticas neoliberais de ajuste, então empreendidas em vários países desenvolvidos e em desenvolvimento, no intuito de adequarem suas estruturas econômicas e sociais às novas características do capitalismo contemporâneo, como a globalização, a desregulamentação dos mercados e as revoluções científico-tecnológicas.

Por outro lado, como acredito, as comunidades acadêmicas parecem vivenciar internamente esses processos de transformação no âmbito global de diferentes formas, seja adaptando-se seletivamente às condições externas (em virtude de restrições orçamentárias ao

financiamento público), seja problematizando-as e resistindo de diferentes formas (por meio de congressos, de publicações, e, em casos mais contundentes, de realização de “boicotes” às avaliações externas), seja reforçando modelos próprios de avaliação interna que tentam responder a tais pressões, seja, enfim, por meio da ressignificação, pelos sujeitos da comunidade acadêmica, dos processos avaliativos externos nos distintos contextos das IFES. É sobre este pressuposto que se orienta esta dissertação, que trata da avaliação do ENADE na UFC.

Historicamente, a educação superior (ES) no Brasil tem passado, dos anos 1960 à atualidade, por sucessivas reformas que se têm sustentado em diagnósticos de práticas avaliativas, elas também foco de embates políticos (CHAUÍ, 2001).

Dessa perspectiva, a história da avaliação da ES no Brasil se desenrola através da proposição, elaboração e realização de diversas práticas avaliativas, que, embora apenas ensaiadas nos primeiros anos do regime militar, somente ganham substância nos anos 1980, na esteira da crise do *Estado Intervencionista* e de sua paulatina transformação em *Estado Avaliador* (NEAVE; VAN VUGHT, 1994). Nessa mudança, a avaliação ganha existência efetiva, constituindo-se como uma política pública que, em seu desenvolvimento, parece buscar atender, de forma contraditória, ora ao aperfeiçoamento institucional das universidades e de seus processos de planejamento e gestão, como o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB), ora prioritariamente às finalidades de controle e regulação da oferta de ensino superior, como no caso do Exame Nacional de Cursos (ENC) (ABREU JÚNIOR, 2009; ZANDEVALLI, 2009).

Fruto de lutas políticas em torno da universidade, o SINAES, atualmente em vigor, foi instituído como uma proposta que visa unir os objetivos de regulação, subsídio à gestão para o desenvolvimento institucional e expansão da oferta de ES. Nesse sentido, o SINAES foi implementado como tentativa de atender ao que preceituam a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e ao Plano Nacional de Educação de 2001, no que eles determinam como obrigação do Estado de prover educação com garantia de qualidade através de sistemas de avaliação (ROTHEN, BARREYRO, 2011b).

Conforme a lei federal nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o SINAES deve desenvolver a avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES) a partir de três instâncias: a instituição, seus cursos e o desempenho de seus alunos, objetivando analisar as relações que se estabelecem entre os membros da comunidade acadêmica e as atividades de ensino,

culturais e científicas desenvolvidas no âmbito das IES e o retorno que estas proporcionam à sociedade (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009).

*A priori*, tal sistema compreende que o papel das instituições é fundamental para um melhor processo avaliativo promovedor da melhoria da qualidade da ES, orientando a expansão de sua oferta, o aumento permanente de sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, assegurando a participação de alunos, professores, técnico-administrativos e representantes da sociedade civil no aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES, 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 (BRASIL, 2004).

Utilizando-se de muitos instrumentos, como a autoavaliação institucional, a avaliação externa da IES e de seus cursos, censo nacional da ES e o ENADE, o SINAES foi primeiramente concebido para avaliar as instituições em sua totalidade para conhecer seus pontos fortes e fracos e propiciar subsídios para a melhoria contínua de sua realidade. Concomitantemente, a realização de todo o processo avaliativo proveria condições para a supervisão e a regulação da ES no país.

A UFC integrou-se ao SINAES em três momentos: pela realização do ENADE por alunos ingressantes e concludentes de alguns cursos de graduação em 2004, a partir das discussões internas acerca da elaboração de sua proposta de autoavaliação institucional e da constituição de sua Comissão Própria de Avaliação<sup>1</sup> (CPA) em 2004 e 2006 (OLIVEIRA, 2007; SOUZA, L. A., 2009) e pela realização da avaliação externa *in loco* por comissões de especialistas a partir de 2007.

No que se refere à autoavaliação, como resultado das discussões sobre a constituição da CPA, surgiram inicialmente três documentos que instituem a política avaliativa da IES, seus princípios, metodologias, objetivos e metas. Tais documentos são o *Projeto para a autoavaliação institucional da Universidade Federal do Ceará, Relatório final da autoavaliação institucional 2005-2006* e o *Regimento interno da Comissão Própria de Avaliação – CPA/UFC* (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2005, 2006, 2009).

---

<sup>1</sup> A Comissão Própria de Avaliação (CPA) é o grupo de trabalho nas IES constituído como colegiado com representação paritária das categorias constitutivas da comunidade acadêmica e também com representação da sociedade civil, tendo a finalidade de sensibilizar a comunidade interna para a prática da avaliação interna. Essa comissão é responsável pela elaboração, coordenação e implementação da avaliação institucional e pela constituição de relatórios analítico-interpretativos da avaliação institucional para a retroalimentação do processo avaliativo interno e externo (BRASIL, 2004).

O objetivo da política de avaliação institucional da UFC, como consta em seu projeto de autoavaliação, é constituir processos que permitam o conhecimento e a reflexão sobre a realidade da instituição, com o propósito de envolver a todos os agentes sócio-institucionais (estudantes, professores e técnico-administrativos) no compromisso pelo aprimoramento contínuo da instituição (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2005). Os princípios da política de autoavaliação da UFC são: racionalidade, responsabilidade, gestão colegiada, reflexão, aprimoramento e referência. Para legitimá-la e torná-la válida para os fins a que foi proposta, toda a autoavaliação na instituição deve efetivar-se como democrática, contextualizada, holística, flexível, estimuladora, educativa, ética, sistemática, enfatizar seu caráter processual, utilizar instrumentos variados e manter sua linguagem acessível a todos os agentes acadêmicos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2005).

Anualmente, toda IES deve encaminhar ao MEC o relatório de suas avaliações internas. No caso da UFC, ao analisar seus relatórios, percebi mudanças na realização da autoavaliação, que, em 2005 e 2006, se realizou dentro dos marcos propostos pela instituição e com participação relativamente significativa dos segmentos da comunidade acadêmica, mesmo em contexto de greve. Contudo, analisando os relatórios seguintes, constatamos inicialmente que eles informam a efetivação da autoavaliação através somente da coleta de dados em fontes documentais produzidas por alguns setores da própria universidade, não se referindo mais a qualquer metodologia que envolvesse propriamente os demais sujeitos da instituição (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2011, 2012a, 2013a, 2014b).

Tais relatórios, ao comentar os dados, passam a realçar aspectos sobre a IES considerados positivos pela alta gestão e já não mais mencionam tanto os problemas e desafios internos enfrentados pela instituição. Como exceção, os relatórios apenas comentam ligeiramente a respeito das dificuldades na efetivação da autoavaliação.

Entretanto, a partir de 2010, esses documentos, ao enfatizarem somente aspectos quantitativos escolhidos pela gestão, passam a criticar a ação de alguns grupos de alunos que, engajados nos movimentos de “boicote” ao ENADE<sup>2</sup>, não estariam realizando uma efetiva e verdadeira avaliação da instituição, o que geraria indicadores de qualidade oficiais não condizentes, segundo os autores dos relatórios, com as reais melhorias por que estaria

---

<sup>2</sup> Segundo Leitão, Moriconi, Abrão e Silva (2010), o movimento nacional de “boicote” ao ENADE se efetivaria, geralmente, através de duas práticas no ato da prova: a primeira se refere aos participantes que “colam adesivos, escrevem mensagens contra o exame ou fazem qualquer tipo de registro explícito que demonstre a sua posição contrária” e a segunda se relaciona aos participantes que não responderam a nenhuma questão dos componentes. Acresça-se a isso a falta de resposta aos questionários socioeconômico e cultural ou seu preenchimento de forma preponderantemente negativa sobre questões pedagógico-didáticas e de infraestrutura.

passando a UFC, na perspectiva da gestão superior. Somamos a isso as críticas também levantadas à forma como muitos estudantes parecem responder ao questionário socioeconômico e cultural do ENADE, que, segundo os autores dos relatórios, teria peso desproporcional, em relação aos outros eixos da avaliação, na elaboração dos conceitos avaliativos dos cursos e da instituição, prejudicando, dessa forma, uma maior evolução das notas dos cursos e da instituição (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2012a, 2013a, 2014b).

Anoto também que, analisando diacronicamente e em comparação com outras IES, os indicadores de qualidade elaborados pelo MEC, tanto a UFC como muitos de seus cursos de graduação estariam em lento processo de melhoria de seus indicadores, tendo em vista que estes são construídos tendo como base as informações e respostas que os estudantes depositam nos questionários do ENADE. Sob a ótica da gestão superior da IES, o diagnóstico de problemas elaborado por esta afirma a necessidade de realizar procedimentos de sensibilização e convencimento da categoria dos estudantes acerca da necessidade do “correto” preenchimento dos questionários do ENADE e da realização dos testes de forma responsável e comprometida com a instituição.

Dessa forma, a ideia de avaliação parece ser continuamente ressignificada e reelaborada conforme os fins propostos aos processos avaliativos e à concepção de universidade em questão. Assim, avaliação ora parece ser entendida como mensuração e controle, em que o avaliado tem o dever de se submeter a testes para verificação de sua aprendizagem, para controlar a qualidade de um curso e instituição, ora tende a ser compreendida como uma prática baseada em princípios de participação ativa, em que a comunidade acadêmica escolhe e desenvolve *per se* os princípios e objetivos da avaliação de sua própria instituição. Este é outro pressuposto pelo qual esta dissertação se orienta.

Vimos que as primeiras análises sobre os relatórios de autoavaliação nos possibilitaram a percepção inicial de que alguns instrumentos da política avaliativa disponíveis aos estudantes, especificamente o ENADE, podem ser compreendidos e ressignificados por parte dos discentes numa perspectiva distinta da compreendida pela gestão superior da IES e servindo como mecanismo de expressão de eventuais questionamentos, insatisfações e/ou queixas quanto a alguns tópicos referentes à gestão da IES ou da gestão de cursos de graduação, como também de eventuais tensionamentos quanto às práticas de avaliação em voga na instituição.

Elaborei esse pressuposto a partir das reflexões surgidas em minha trajetória de técnico-administrativo na UFC e de estudante de graduação no curso de História na instituição. Como servidor da UFC, pude perceber e compreender as preocupações de gestores da instituição acerca das notas dos cursos na avaliação do MEC e suas relações com os processos de regulação destes e da UFC e eventuais problemas nos processos de gestão interna e prestação de contas ao MEC.

Por outro lado, como ex-estudante e secretário de curso de graduação, pude apreender as preocupações de alguns grupos de estudantes direcionadas não necessariamente para uma participação no movimento nacional de “boicote”, mas para questões internas à instituição, como a suposta falta ou pouca efetividade de canais de comunicação com gestores de uma forma geral, o suposto pouco espaço destinado pela instituição à contribuição discente em questões pedagógicas e administrativas, ou reclamações referentes às condições de estudos, como salas de aula e laboratórios hipoteticamente mal equipados, acervo bibliográfico insuficiente na biblioteca, ou quanto a insatisfações a respeito de metodologias didáticas adotadas por alguns professores.

Acrescento a essas outras reclamações referentes ao atendimento de alguns técnico-administrativos e à falta de resolução de problemas do interesse dos estudantes, como maior quantidade de bolsas, maiores valores para ajuda de custo em eventos e insatisfações com a suposta falta de encaminhamentos concretos para os resultados das avaliações de desempenho docente realizadas pelos alunos ao fim de cada semestre letivo. Vivenciando esses contextos, por um lado, como técnico-administrativo, tinha instruções sobre o discurso e as práticas a adotar com os alunos sobre o ENADE, e, por outro lado, como aluno e estando entre alunos na função de técnico, acompanhava as experiências discentes no longo processo de preparação para o ENADE e seus questionamentos quanto a ele e aos demais aspectos acima expostos.

Exposto isso, minha pesquisa pretendeu avaliar a implementação do ENADE no contexto institucional da UFC. Esse recorte se justifica pelo fato de que o processo de autoavaliação tanto da instituição como dos cursos de graduação, em novas bases, se reiniciou em 2014, tendo sido essa minha intenção inicial de pesquisa avaliativa. Como a autoavaliação esteve em processo de implementação no SIGAA<sup>3</sup> ao longo de 2014, foi praticamente impossível tratar com os sujeitos da instituição sobre a autoavaliação da instituição no

---

<sup>3</sup> O SIGAA é um dos sistemas de gerenciamento de informação da UFC e sua finalidade é prover suporte à gestão acadêmica de toda a instituição para os cursos de graduação e pós-graduação.

SINAES. Ademais, quando da entrevista com um dos membros da CPA em agosto de 2013, constatei que a autoavaliação na UFC não tem sido realizada efetivamente desde 2006, quando ocorreu o primeiro e último processo. Logo, todos os relatórios vinham sendo elaborados apenas com base nos bancos de dados internos e nos relatórios do ENADE.

Dessa forma, temos que o ENADE tem sido, até o momento da realização da pesquisa avaliativa, o principal instrumento de que dispõem os estudantes, para fazer uma avaliação dos cursos e da instituição, e de diagnóstico que os coordenadores de cursos de graduação possuem para acompanhar o desenvolvimento de seus cursos. Assim, o ENADE, que deveria somente aferir os conhecimentos, habilidades e competências dos estudantes e as condições de desenvolvimento desses aspectos, tendeu a se constituir como um tipo de avaliação institucional no âmbito do SINAES na UFC. Embora a avaliação no SINAES envolva a IES como um todo, esta pesquisa se restringiu à avaliação do ENADE como instrumento de avaliação dos cursos de graduação e de gestão acadêmica, tendo buscado compreender os usos e concepções desse exame ao longo de todo o processo, que vai da sensibilização e inscrição dos alunos pelas coordenações de curso de graduação no certame até sua realização.

Para tanto, optei realizar a pesquisa com os coordenadores de cursos de graduação presenciais dos *campi* de Fortaleza e cujos alunos concluintes já tenham se submetido ao ENADE. Também envolvi nessa pesquisa gestores da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) diretamente ligados às atividades de acompanhamento e apoio aos coordenadores de cursos de graduação. Inicialmente eu previa a inclusão de outros docentes, estudantes e técnicos administrativos no desenvolvimento da pesquisa, para que pudesse ter uma visão plural sobre o ENADE na UFC e, por consequência, das concepções de avaliação em voga na instituição.

Essa escolha metodológica se deve ao foco da pesquisa, que era avaliar o ENADE como instrumento vinculado à gestão e ao planejamento acadêmico, à avaliação da instituição e seus cursos sob a ótica da gestão do ensino de graduação. Com isso, pretendi avaliar os usos, sentidos e objetivos atribuídos pelos gestores diretamente implicados na realização do exame. Essa opção metodológica se vincula à construção da trajetória institucional, na perspectiva de Gussi (2008), do ENADE na UFC como instrumento de gestão acadêmica e avaliação dos cursos de graduação. Por isso, a abordagem metodológica da pesquisa privilegiou os sujeitos diretamente envolvidos em todos os processos institucionais internos engendrados pelo ENADE no que tange à gestão, como se verá em breve.

Essa escolha se baseou na necessidade de conhecer, com amplitude e profundidade, o que pensam os coordenadores de cursos de graduação sobre o ENADE, seus usos, objetivos e finalidades como instrumento avaliativo e, por meio dele, compreender as concepções de avaliação institucional que permeiam as práticas avaliativas da instituição.

Como os coordenadores são responsáveis pelo início do processo em seus cursos, pela inscrição, pela sensibilização, pelo acompanhamento do processo avaliativo do ENADE e têm proximidade com os gestores da instituição, com os alunos concludentes, com vários docentes do curso e são continuamente envolvidos nos processos de gestão acadêmica institucional juntamente com os gestores da PROGRAD, entendi que minha pesquisa avaliativa deveria, num primeiro momento, cuidar de compreender as concepções de avaliação institucional dos grupos selecionados e empreender uma avaliação do ENADE com esses atores a partir de suas próprias concepções avaliativas.

Para isso, construí a pesquisa tendo como conceito fundamental o de avaliação institucional associado ao de meta-avaliação e apoiado na concepção de *experiência*, conforme compreendida por Lejano (2012), dos atores envolvidos acerca dos conceitos de universidade e avaliação de instituição de educação superior. Justifico isso a partir de minha compreensão de que a forma como cada IES efetiva seus processos avaliativos traz muitos elementos das contradições internas e das relações políticas experienciados pelos diversos sujeitos acadêmicos no contexto institucional e político mais amplo.

As questões que mobilizaram a pesquisa foram: o que os coordenadores de cursos de graduação submetidos ao ENADE compreendem por avaliação institucional e como eles definem a forma como ela deve ocorrer? E que entendem efetivamente sobre o próprio ENADE e a experiência de realizá-lo? Que concepções eles possuem e vivenciam sobre os atuais processos de avaliação da IES em geral e sobre o ENADE em particular? Que concepções eles possuem de universidade e como isso influencia suas próprias ideias e experiências de avaliação?

Ligado às questões acima, meu objetivo geral foi avaliar o ENADE como instrumento de avaliação e de auxílio à gestão acadêmica, buscando compreender os usos e sentidos que lhe são atribuídos pelos coordenadores de cursos de graduação e demais gestores acadêmicos como parte da política de avaliação, supervisão e regulação da Educação Superior e suas implicações nos cursos de graduação.

Como objetivos específicos, procurei: (a) construir o percurso histórico do SINAES, desde suas propostas, objetivos e fins até sua implementação na UFC no contexto

nacional das políticas públicas para a Educação Superior, especialmente o ENADE; (b) como contraponto, analisar as estratégias, os processos e as ações da gestão da UFC direcionados às coordenações de cursos de graduação na realização do ENADE; (c) conhecer e compreender os usos e os significados atribuídos pelos gestores selecionados aos resultados e processos desencadeados pela realização do ENADE no desenvolvimento dos cursos de graduação na UFC.

Visando avaliar essa política de forma multidimensional e pela perspectiva dos atores envolvidos, orientei minha pesquisa pela perspectiva da avaliação em profundidade, proposta por L. C. Rodrigues (2008), segundo a qual uma avaliação com foco interpretativo-hermenêutico deve envolver a análise de concepções da política, a análise do contexto de formulação desta, a compreensão de seu processo institucional e a apreensão do espectro temporal e geográfico da política avaliada.

Essa perspectiva avaliativa se apoia na abordagem experientialista de Lejano (2012), segundo o qual a avaliação de políticas públicas, para ganhar em densidade multidimensional e relacional, deve se pautar pela compreensão contextualizada, pelo avaliador em imersão nos contextos da experiência, dos sentidos que os sujeitos da pesquisa atribuem à política por eles vivenciada e entender como essa compreensão influencia a vivência da política e a ressignifica no processo de experiência dos sujeitos envolvidos.

Experiência é aqui entendida como a apropriação e ressignificação dialética da política pelos sujeitos a ela concernidos e as distintas construções de sentido vividas por eles em contextos históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos que modificam tal experiência e por ela são transformados. Dessa perspectiva, a ênfase da pesquisa é avaliar o ENADE tendo como perspectiva as concepções dos próprios agentes envolvidos acerca da avaliação de IES e seus objetivos. Com isso, pretendi construir e avaliar a trajetória institucional do ENADE na UFC em sua relação com os processos de gestão e demais processos avaliativos institucionais. Essa proposta de pesquisa avaliativa, ao focar-se na trajetória do ENADE na instituição, procurou desenvolver um dos principais eixos da avaliação em profundidade (RODRIGUES, 2008).

Para tanto, neste trabalho, desenvolvi a pesquisa em quatro etapas: na primeira objetivei analisar o desenvolvimento político e histórico das políticas públicas do governo federal para a avaliação da educação superior brasileira por meio de pesquisa documental e bibliográfica; na segunda etapa, realizei uma análise da implementação dessas políticas na UFC por meio de pesquisa documental e bibliográfica; na terceira fase, apliquei questionários

com questões fechadas e abertas aos coordenadores dos cursos selecionados; e, por fim, na quarta etapa, realizei entrevistas semiestruturadas com coordenadores dos cursos selecionados e com gestores da PROGRAD.

Fundamentei o caminho adotado na elaboração da pesquisa pela perspectiva de uma compreensão ampliada sobre a política avaliada e busquei articular visões e entendimentos sobre a política com conceitos e práticas metodológicas que objetivaram dar dimensionalidade contextual e abrangente aos processos que efetivam o “fazendo o ENADE”. Com os dados obtidos, procurei responder às questões que mobilizaram a pesquisa e cumprir os objetivos propostos.

Estruturei a dissertação em sete capítulos. No primeiro capítulo, apresento a INTRODUÇÃO à dissertação. Em seguida, no capítulo O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA AVALIATIVA, apresento a perspectiva avaliativa que orientou minha relação com os textos, os contextos e os sujeitos da pesquisa, detalho e explico o caminho seguido, os instrumentos utilizados, a organização dos dados e a forma como os analisei e os interpretei.

Na sequência, delinheiro o terceiro capítulo, OLHARES CONCEITUAIS: SOBRE A UNIVERSIDADE E SUAS AVALIAÇÕES, em que busco articular minha perspectiva avaliativa na discussão sobre alguns conceitos de avaliação institucional, meta-avaliação e universidade, relacionando a discussão acadêmica sobre a avaliação de IES com as políticas públicas nacionais de avaliação. Também analiso brevemente alguns trabalhos acadêmicos sobre o ENADE buscando expor a contribuição que meu trabalho pretender desenvolver.

No capítulo quatro, CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL, traço o contexto histórico, político e econômico do desenvolvimento das políticas de avaliação da Educação Superior brasileira em sua interface com o panorama mundial, para situar o SINAES como produto de distintas concepções e práticas avaliativas que foram sendo incorporadas e reelaboradas pelo governo e pelas comunidades acadêmicas ao longo da implementação dessa política.

Dando seguimento no capítulo cinco, SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, empreendo a avaliação política do SINAES a partir de seus eixos avaliativos, tendo como centralidade o ENADE como a principal dimensão desse sistema e sua transformação e reelaboração pelo governo e pelas comunidades acadêmicas como a efetiva avaliação institucional das universidades.

No capítulo seis, O ENADE NA UFC: UMA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL?, contextualizo o SINAES na UFC apresentando o percurso histórico da instituição, suas características como universidade, os desdobramentos de concepções avaliativas na instituição anteriores ao SINAES, a possível influência delas no desenvolvimento deste na UFC e o atual dimensionamento atribuído ao ENADE na avaliação da instituição pelo olhar dos sujeitos da avaliação, ao passo em que apresento, detalho, analiso e interpreto os dados obtidos e os resultados alcançados na realização do estudo, elaborando minhas conclusões sobre a pesquisa e as respostas parciais às perguntas que nortearam meu trabalho.

Finalmente, em CONSIDERAÇÕES FINAIS, realizo um balanço geral sobre a pesquisa, apresentando minhas impressões sobre o trabalho realizado, algumas questões em aberto e os encaminhamentos para uma pesquisa futura.

## **2 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA AVALIATIVA**

Para a realização desta pesquisa, elaborei e busquei seguir uma trilha que pudesse dar conta de atingir os objetivos do estudo avaliativo e responder aos questionamentos inicialmente propostos e que nortearam meu percurso como pesquisador. Assim, neste capítulo descrevo detalhadamente as etapas metodológicas seguidas e todos os instrumentos utilizados.

Antes de tudo, discuto alguns conceitos de avaliação para, no capítulo seguinte, articular minha perspectiva avaliativa com os conceitos de avaliação institucional, associada à ideia de realização de uma meta-avaliação<sup>4</sup> do ENADE, e de universidade. Julgo isso necessário para me situar no campo da avaliação de políticas públicas e mobilizar os conceitos que reputei convenientes para o desenvolvimento da pesquisa.

Assim procedendo, pude construir os meios necessários para avaliar o ENADE na UFC e compreender quais concepções, usos e significados são mobilizados e articulados por coordenadores e gestores da PROGRAD no processo que denominei “fazendo o ENADE” e como eles influem na gestão acadêmica de cursos de graduação e na realização do ENADE na instituição.

### **2.1 Compreensão e perspectiva de avaliação de políticas públicas**

Minha reflexão nesta seção objetiva apresentar minha compreensão de avaliação como uma prática social problematizadora, imbuída de uma postura epistemológica de contínuo questionamento e de construção contextual do fazer avaliativo a partir do diálogo com os sujeitos que vivenciam a política.

Nesse sentido, avaliar o “fazendo o ENADE” em sua contextualidade exige não apenas a conceituação do que entendo sobre avaliação, mas principalmente a manutenção contínua da percepção de imponderabilidade do estar com pessoas e de com elas dialogar e compreender suas visões de mundo e experiências acerca da política em questão.

Para tanto, busquei não enquadrar previamente e de forma rígida minhas intenções avaliativas em alguma perspectiva avaliativa sem levar em conta a riqueza a ser construída no processo em si da avaliação, devendo então considerar os objetivos e estratégias metodológicas pertinentes à ideia que emerge, epistemologicamente, da realização de uma

---

<sup>4</sup> A concepção de meta-avaliação desta pesquisa se baseia em Diaz (2001) e Grego (1997).

avaliação em profundidade, possibilitando-me deslindar processos, conhecer trajetórias e vivenciar as contradições da realidade social.

Essa consideração se entrelaça com minha questão central, que não pode ser compreendida sem uma mínima proximidade com os sujeitos da pesquisa, de modo que as respostas que surgiram jamais terão a pretensão de explicar a realidade e dar por encerrada a problemática suscitada por esta avaliação, pois o viver em sociedade é dinâmico, multidimensional, dialógico e dialético, transformando-se continuamente a cada nova intervenção e compreensão sobre essa imponderabilidade.

Para compreender os significados e sentidos a serem mobilizados a partir das questões da pesquisa, é necessário colocar em diálogo abordagens e conceitos de avaliação de políticas públicas para entender a multiplicidade da ideia de avaliar e da natureza de seu “objeto” de forma contextualizada e, então, construir os parâmetros do estudo avaliativo.

A prática da avaliação, segundo Cavalcanti (2007), tem uma longa existência histórica. Segundo a autora, a educação foi a primeira área em que a avaliação conheceu largo uso e alcance por meio de recursos e técnicas de mensuração para auxiliar nos processos de seleção e classificação de estudantes pelas escolas em fins do século XIX e início do XX.

Segundo Guba e Lincoln (2011), as práticas de avaliação percorreram três caminhos que, embora com distinções, tinham uma mesma base conceitual: a análise das políticas a partir do paradigma positivista. Diferenciando três gerações de avaliação, como a da mensuração, a da descrição e a da atribuição de juízos de valor, os autores asseveram que tais formas de avaliação possuíam problemas sérios em termos de legitimidade política, conceituais e de sua usabilidade como forma de conhecer os impactos sociais atribuídos à implementação de uma política.

Para esses autores, a questão da legitimidade política passa pelo problema da tendência ao gerencialismo em que o processo avaliativo não levava em consideração o papel do gestor, pois configurava os modelos de avaliação somente a partir da coleta de dados junto aos beneficiários da política. O gerencialismo levaria em conta apenas dados mensuráveis na seleção, pelo gestor, dos elementos a serem avaliados, sem consideração por possíveis questões levantadas pelos beneficiários. Nesse sentido, estes seriam considerados meros insumos na construção dos modelos estatísticos.

Em minha pesquisa avaliativa, os questionamentos sobre as concepções, usos e significados do ENADE na UFC tiveram a intenção de compreender este exame numa perspectiva ampla, procurando conhecer as experiências dos sujeitos envolvidos no processo,

rompendo com a ideia de uma pesquisa com fins gerenciais e direcionada apenas às questões que não tensionem as distintas compreensões acerca do ENADE.

A questão da legitimidade conceitual estaria na unicidade dos conceitos embaixadores da coleta dos dados e na pretensão de construir modelos explicativos ancorados em formalismos estatístico-matemáticos e na desconsideração de vários outros elementos que influem na implementação das políticas e em sua avaliação. Esse viés autoritário e hierarquizante, ao escamotear a complexidade da realidade, tende a concebê-la como harmoniosa e previsível, pois o que não é mensurável não é qualificável como dado para a análise. Nesse sentido, os modelos avaliativos trariam resultados isomórficos à realidade, como se ao avaliador coubesse o papel de “mensageiro” científico da realidade para os usuários dos dados da avaliação, no caso o gestor ou outro agente distanciado dos beneficiários (GUBA; LINCOLN, 2011).

Ainda conforme os autores, nessa perspectiva, ao conceber a realidade como algo em si e igual para todos, a utilidade da avaliação poderia ter seus limites seriamente restringidos, ao propor pouquíssimas formas de analisar como os processos sociais se desenvolvem nas interações dos agentes com as políticas e, assim, pensar a realidade social como não conflituosa, numa atitude de ocultação e silenciamento de certos grupos sociais em benefício de outros.

Segundo Lejano (2012), a maioria das propostas de avaliação de políticas, ao adotar o modelo positivista, limita as possibilidades de entendimento e aprendizagem potenciais implícitas nos processos avaliativos. Predeterminando os passos a serem dados pelo analista, tais modelos inviabilizam as diversas interpretações de como uma política é vivenciada e ressignificada pelas pessoas às quais são direcionadas e de como os resultados, metas e objetivos iniciais podem se diferenciar bastante dos realmente experienciados pelas pessoas.

Descrevendo como um dos fundamentos epistemológicos do positivismo a maximização da utilidade de algo, Lejano (2012) afirma que o paradigma positivista pressupõe “situações políticas como decisões racionais envolvendo objetivos de maximização das escolhas, seja a meta aumentar a utilidade de algo ou outra função objetiva” (p. 31). Para isso, o modelo em questão reduz as características de um dado qualquer a uma dimensão quantificável para que possa ser comparável com outro dado e possibilitar análises objetivas com conclusões generalizáveis.

Contudo, segundo o autor, a redução de um dado a uma dimensão quantificável e a descontextualização desse dado podem engendrar análises inócuas do ponto de vista do planejamento de políticas como também em termos da capacidade de dar respostas a problemas não detectados pela avaliação. Ao desconsiderar o contexto e as diversas dimensões nesse tipo de análise, o avaliador estaria construindo mitos para a compreensão de como uma política se desenvolve em certo contexto social, cultural e econômico. Por mito, esse autor entende “simplesmente a construção de sistemas simbólicos independentes para representar a área política e a busca por soluções dentro da mesma área” (p. 11). Nesse sentido, a avaliação da política se constituiria numa ação equivalente a “nada mais do que a confirmação da análise *a priori* – isto é, a descoberta de objetos que já ao início havíamos incorporado ao sistema” (p. 11).

Por sua vez, Silva e Silva (2008) concebe toda pesquisa avaliativa como uma relação dialética entre a dimensão técnica e a dimensão política, entendendo, dessa forma, toda avaliação de políticas como uma prática que tem orientações definidas por intencionalidades (dimensão política) e por um rol de procedimentos científicos que a tornam produtora de conhecimentos (dimensão técnica). Compreendendo a avaliação de políticas como uma ação consciente de agentes estatais para alterar o comportamento ou o desempenho de uma política a partir das informações colhidas, a autora vê a avaliação como uma ferramenta a também ser apropriada pelos sujeitos alvo da política com o intuito de exercer sua cidadania, ao fornecer-lhes subsídios para questionar as ações de uma política, materializando-se assim a possibilidade do controle social sobre as ações governamentais na área social.

Na realização de minha pesquisa avaliativa, propus que as dimensões técnica e política estivessem articuladas para construir múltiplos sentidos para a avaliação a partir dos sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos. Assim, a diversidade metodológica, aliada à imponderabilidade dos contextos vivenciados, foi uma estratégia muito importante para dar um caráter minimamente plural à minha pesquisa e aos seus sentidos como processo e produto de conhecimentos experienciados dialógica e dialeticamente. E, com isso, busquei romper epistemologicamente com o paradigma positivista.

Por conseguinte, as avaliações de políticas estão funcionalmente relacionadas à implementação da política, pois esta passa por procedimentos e métodos que incorporam a avaliação ao processo de adequação contínua da política à realidade dos distintos sujeitos sociais. Esse processo contraditório parcialmente capturado pela pesquisa avaliativa, segundo

Silva e Silva (2008), é de extrema importância para a atividade política e de gestão, ao permitir compreender as dificuldades e limites da implementação da política e as possibilidades de intervenção no processo com vistas ao seu aprimoramento.

A pesquisa avaliativa, como forma de conhecimento científico, na concepção de Silva e Silva (2008), diferentemente da abordagem positivista, tem, como premissa, o entendimento de que a ciência constrói verdades relativas ao seu tempo histórico, sendo assim fruto de seu contexto social e político. Sempre em movimentos sucessivos, o conhecimento científico se constituiria numa aproximação dialética com a realidade, de modo que sempre estaria inconcluso e aberto, uma vez que a “verdade” sempre estaria em movimento. Assim, no caso da pesquisa avaliativa, a concepção de juízo de valor se refere aos usos e fins da pesquisa.

Ao produzir conhecimento, a pesquisa avaliativa possibilita a construção de juízos acerca das múltiplas dimensões da política, dada a impossibilidade de uma posição isenta tanto do pesquisador como dos demais sujeitos, impregnando, portanto, todo o processo avaliativo, pois todo ele é fruto de escolhas sucessivas frente à imponderabilidade da realidade social. Entretanto, o papel do avaliador está, creio, em delinear como tais valores se constroem nos contextos difusos da política e no envolvimento dos sujeitos na política, buscando demarcar as intencionalidades por trás da implementação da política, como busquei realizar em minha pesquisa, visto que toda política e sua avaliação mobilizam e movimentam distintos valores, que se difundem e/ou são reelaborados pelos sujeitos envolvidos em seu próprio contexto.

A seguir, passo a analisar a proposta de Guba e Lincoln (2011). Segundo esses autores, as realidades sociais são construções textuais ou discursivas dos distintos sujeitos em suas interações uns com os outros, de modo que existiriam tantas construções quanto existam indivíduos. As contínuas e diversificadas interações sociais entre estes gerariam, entretanto, construções ou visões de mundo compartilhadas, por possuírem muitas semelhanças em pontos básicos. Assim, os autores afirmam que a ciência também deve ser compreendida como outra construção social e que as concepções e metodologias que lhe dão forma igualmente são construtos baseados em visões de mundo que se tornaram hegemônicas.

A proposta de avaliação de Guba e Lincoln (2011) tem como premissa a definição de que toda avaliação constitui uma interpretação mental humana fundamentada em práticas discursivas interacionais, ou seja, são textos plenos de polissemia decorrentes de interações dos distintos sujeitos no processo avaliativo. Denominando-a *avaliação construcionista*

*responsiva* ou *avaliação de quarta geração*, os autores propõem que a avaliação se baseie numa metodologia construtivista e possua um método de focalização responsivo.

Nessa perspectiva, a metodologia construtivista ou construcionista seria o processo hermenêutico-dialético, que toma as múltiplas interações entre o investigador e o investigado como fundamento da criação de realidades. Segundo os autores,

O processo é *hermenêutico*, no sentido de que seu objetivo é desenvolver construções mais aprimoradas (conjuntas / articuladas), um significado que esteja intimamente associado ao emprego mais tradicional do termo para designar o processo de desenvolvimento de interpretações cada vez mais esclarecidas [e, acresço eu, esclarecedoras, pois ampliadoras da capacidade de compreender uma dada construção] de textos históricos ou consagrados. É dialético no sentido de que envolve a justaposição de ideias conflitantes, forçando a reconsideração de posturas anteriores (*Id.*, 2011, p. 102 – 103).

Essa concepção metodológica se coaduna com o método de enfoque responsivo desta abordagem avaliativa. Toda pesquisa avaliativa tem um modo de definir suas questões, o modo de coleta de seus dados e a forma como estes são utilizados para responder àquelas. Na abordagem desses autores, fazem parte do método de enfoque responsivo os seguintes elementos: reivindicações, preocupações e questões relativas ao objeto da avaliação e consideradas pelos interessados (os sujeitos da avaliação). A ideia aqui é que todos os interessados ou sujeitos da avaliação efetivamente tenham voz e participem ativamente do processo de construção do objeto da avaliação. Nas palavras dos autores,

A avaliação é responsiva não apenas pelo fato de procurar identificar diferentes visões entre os interessados, mas também porque responde às questões pertinentes à coleta de informações subsequente [...] [pois, tendo em vista que] uma das principais atribuições do avaliador é conduzir a avaliação de modo que cada grupo confronte e lide com as construções de todos os outros [...] [logo] as construções de cada grupo alteram-se porque se tornaram mais bem fundamentadas e mais esclarecidas (GUBA; LINCOLN, p. 50).

Por trás desse propósito, estão a busca de certo nível de consenso sobre pontos essenciais entre os interessados e a possibilidade de construção de “agenda de negociação” com os pontos conflitantes remanescentes, que, por sua vez, demandarão novos processos de coleta de informações (GUBA; LINCOLN, 2011). Os autores defendem essa metodologia na pesquisa avaliativa, porque se contrapõem à ideologia hierarquizante e autoritária da perspectiva positivista em sua forma de lidar com os interessados afetados pela política.

A ruptura com o paradigma positivista, nessa perspectiva avaliativa, em termos epistemológico-metodológicos é um grande avanço rumo à prática de pesquisas avaliativas com maior dimensionalidade e contextualização, como pretendo realizar nesta dissertação.

Entretanto, a concepção de agência embutida nessa abordagem pode criar barreiras para a busca de uma dimensionalidade mais ampla e vivenciada de fato pelos sujeitos em seus contextos sociais.

Segundo a crítica de Lejano (2012), as teorias de agência, por focarem as intencionalidades e ações do sujeito livre, como nas teorias liberais do indivíduo racional, ocultariam múltiplas dimensões do contexto não abarcadas pela construção de discursos sobre a realidade. Embora envolvendo múltiplos sujeitos na construção do texto da política e de sua avaliação, essa forma de construção de conhecimento tende a desvincular a prática do sujeito do discurso de seu contexto efetivo. Entretanto, “nossas ações são influenciadas e inseridas em um profundo contexto de história, cultura e relações, para que os fenômenos sociais sejam muito mais do que aquilo que podemos trabalhar discursivamente” (p. 199), de modo que a abordagem construcionista também se constitui como outra forma de “mitologização da política”.

Posto isso, Lejano (2012) se contrapõe à concepção de realidade como apenas construção individual de discursos, considerando a realidade social não como algo criado, mas como algo vivenciado de múltiplas formas pelos sujeitos sociais em seus contextos. Essa vivência seria a experiência do indivíduo da realidade de seu contexto, ou, melhor dizendo, “esse conhecimento experiencial é a própria realidade” (p. 210).

Segundo Lejano (2012), a experiência do sujeito dos fenômenos da realidade é rica, multidimensional, complexa e dinâmica e muitas vezes incomunicável, pois ela também é algo pessoal e singular. Assim, a forma como as pessoas e os diversos grupos sociais experienciam as políticas públicas também o é, de modo que estas são reelaboradas e ressignificadas pelos sujeitos sociais no processo da experiência. Portanto, para compreender a complexidade das tessituras da realidade social e como nelas interferem (e por elas são afetadas) as políticas e as instituições públicas, Lejano afirma que a análise de uma política deve imergir na experiência direta e multifacetada dos sujeitos objeto da política para conhecer os sentidos atribuídos e experienciados pelos sujeitos em suas interações em/com contextos efetivos.

Nesse sentido, o foco da avaliação da política deixa de ser o julgamento do seu mérito para a compreensão de seus desdobramentos e de como ela é experienciada e compreendida pelos sujeitos envolvidos. Para tanto, Lejano (2012) afirma que “o que se precisa [...] é uma analítica que possa trazer a diversidade e a riqueza dessa experiência e

conectá-las firmemente ao processo político” (p. 210). Na visão do autor, o pesquisador-avaliador deve pretender:

[...] chegar mais perto da experiência da pessoa pela abertura da análise a diferentes conhecimentos e representações, sem pretender ter para sempre a completa competência de ser um “nativo”. Aqui, “competência” significa a entrada em diferentes mundos experienciais pela aproximação a eles por meios diferentes, por exemplo, entrevistas, pesquisas de artefatos escritos, técnicas de observação participante etc., a tal ponto que o analista possa finalmente perceber a significância do que, em termos objetivos, é exatamente a mesma operação de diferenciar uma piscadela intencional do simples piscar mecânico dos olhos (GEERTZ, 1973 *apud* LEJANO, 2012).

Isso quer dizer que a pesquisa avaliativa deve se propor realizar uma descrição densa, na concepção de Geertz (1989), da vivência da política pelos sujeitos sociais para compreender-lhes as múltiplas experiências. Para que isso se concretize, o modelo experiencial de avaliação deve buscar realizar os seguintes objetivos: dar densidade e dimensionalidade à análise, integrar diferentes procedimentos de coleta de informações, fazer emergir o conhecimento pela ação experiencial do pesquisador com os pesquisados e manter o respeito à contextualidade e à complexidade das situações investigadas e de seus sujeitos.

O modelo experiencial deve possibilitar subsídios ao analista para formular políticas ou adequá-las ao contexto social aonde elas venham a intervir, pois responderiam às condições efetivas dos sujeitos alvo da política, criando mecanismos de mais rápida aplicação à sua realidade, respeitando-lhes, também, suas especificidades (LEJANO, 2012).

Lejano (2012) ainda concebe dois elementos muito importantes a contribuírem com a complexificação da análise e da formulação da política: a noção de coerência e de topologia. *Grosso modo*, a coerência de uma política diz respeito a como ela desenvolve conexões com os padrões sociais, culturais e econômicos previamente existentes num local qualquer. É a noção de adaptação de uma política, que pode ter sido formulada numa perspectiva generalizante de aplicação, mas que pode se tornar polimórfica em função das adaptações de sua estrutura, função e finalidade em virtude da ressignificação e reelaboração que os sujeitos que são por ela afetados lhe dão. Também faz parte da análise da coerência da política a compreensão de como certos fatores externos à política ou às instituições lhes dão sustentação mais consistente do que outros e de como certos elementos da política também podem desencadear mudanças no comportamento dos sujeitos a partir dessas adequações contextuais contínuas e dialéticas.

A concepção de topologia, em Lejano (2012), visa, primeiramente, substituir o uso de tipologias consideradas inadequadas para compreender e classificar a

multidimensionalidade e complexidade das experiências dos indivíduos nas instituições e as diversificadas relações destes uns com os outros. Entendido como “conjuntos ilimitados que podem abranger várias dimensões e sobrepor-se uns aos outros em uma série complexa” (p. 262), o conceito de topologia “evoca a imagem de associações múltiplas e coincidentes em vários conjuntos” (*loc. cit.*) que constituiriam a forma como as pessoas constroem suas relações.

Fundamenta esse conceito a noção de que as instituições e a manutenção de sua coerência são fruto de relações contínuas de “trabalho e retrabalho” (baseados na ideia de cuidado) de indivíduos que as experienciam em seu cotidiano. Conforme o autor, cada sujeito pode ser considerado como “uma entidade não diferenciada, que se estende continuamente de experiência a experiência, sem trair ou substituir a integridade do *self*” (p. 266), constituindo, por isso, como que “a descrição densa de coerência” (*loc. cit.*); o sujeito – no desenvolvimento de si para si, de si para o outro no contexto deste e de si e o outro no contexto expandido de ambos – pode ser compreendido como “um todo múltiplo e integrado que existe como um resultado incorporado de dimensões múltiplas e diversas de agir e ser” (*loc. cit.*).

Como os sujeitos sempre estão em constante interação social com outros, eles se veem incluídos em teias de relações culturais, de história, de afinidades, dentre outros, anteriores a eles e existentes em quaisquer situações, as quais, entretanto, são continuamente realimentadas pelas novas relações que esses sujeitos podem instituir conforme suas próprias experiências e vivenciando, assim, novas experiências.

E, por fim, embora a experiência possa ser integral, multidimensional, dinâmica e rica, a comunicação sobre ela tende a ser sempre parcial e limitada. Nesse sentido, o avaliador deve elaborar suas análises a partir desse pressuposto. A abordagem experiencialista pode trazer limites em se tratando de construtos generalizáveis e facilmente manipuláveis, como os modelos que trabalham o conhecimento da realidade de forma unidimensional, entretanto, aquela perspectiva permite grande ganho em autenticidade, complexidade e profundidade na análise de políticas. E essas características são prementes para a realização de avaliações menos ingênuas e que compreendam a formulação e a implementação de políticas como um campo de incertezas, conforme nos adverte Arretche (2001).

Em L. C. Rodrigues (2008), encontro um diálogo profícuo com a perspectiva de Lejano (2012). Baseando-se, o que L. C. Rodrigues (2008, 2011) denomina avaliação em profundidade, em uma abordagem antropológica, esta tem como foco a territorialidade e a

temporalidade da implementação da política pública no âmbito do local. A proposta dessa concepção avaliativa visa à elaboração e efetivação de metodologias que deem centralidade à experiência e à compreensão do sujeito alvo da política.

Nesse sentido, tal perspectiva avaliativa busca possibilitar pensar os elementos da política ocultos / ocultados no processo de elaboração e implementação desta. Como dito acima, tendo como parte dos suportes teóricos a abordagem experiencial de Lejano (2006 *apud* RODRIGUES, L. C., 2008), o questionamento crítico-epistemológico contra uma forma quantificante de compreender abordagens qualitativas, empreendido por Dvora Yanow (2003, 2004 *apud* *Id.*, 2008) e o método etnográfico de descrição densa (GEERTZ, 1978 *apud* *Id.*, 2008, 2011), a avaliação em profundidade se desdobra em etapas que congregam a análise das concepções da política, dos contextos sociais, econômicos e culturais de sua elaboração e implementação, a compreensão da coerência / dispersão da política ao longo de sua trajetória institucional, a resignificação / reelaboração pelos sujeitos institucionais da lógica da política e mudanças nesta ao longo do tempo.

O objetivo é conhecer e compreender de forma densa o ambiente local em que a política é vivenciada / experienciada / resignificada pelos sujeitos-alvo da política dentro das especificidades locais destes. Para tanto, a conjugação de instrumentos do método etnográfico (como entrevistas abertas, grupos focais, observação esporádica, observação participante, dentre outros) com a disposição epistêmico-ética do pesquisador em compreender a implementação da política pelos olhares dos sujeitos por ela atendida / atingida tem como um dos objetivos mais importantes, a meu ver, a concepção de que:

[...] a avaliação não se reduza a controlar, tampouco seja a supressão da autonomia e da liberdade intelectual, mas seja um instrumento a elevar a consciência dos problemas, potenciar os sentidos dos fenômenos e projetar novas possibilidades de construção. Contribua para a emancipação, portanto (DIAS SOBRINHO, 2001, p. 11).

Por sua vez, em Gonçalves (2008), ao refletir sobre a sua experiência avaliativa da política de Fundos Rotativos Solidários junto a comunidades de assentamentos rurais no interior do Estado da Paraíba, a autora discute elementos para pensar a questão contextual como possibilidade de constituição de indicadores socioculturais que “articulem no espaço-tempo as dimensões das comunidades” locais (p. 22) para compreender como seus membros resignificam as políticas públicas no processo de implementação destas. Para isso, a autora discute e propõe a criação de indicadores socioculturais e locais a partir da perspectiva dos próprios sujeitos sociais na pesquisa avaliativa, tendo como arcabouço teórico-metodológico a

imensa gama de instrumentos do método etnográfico. O objetivo na constituição de indicadores nessa abordagem é a comunicabilidade dos frutos da pesquisa tanto entre os próprios sujeitos como entre sujeitos de outras pesquisas, tendo como premissa a concepção de validade e legitimidade dos olhares e das visões dos sujeitos alvo de uma política.

Em Gussi (2008), na avaliação do programa CrediAmigo, do Banco do Nordeste, o autor apresenta os passos de sua metodologia baseada na etnografia. Realizando a construção de uma “etnografia na empresa”, Gussi (2008) pesquisou a interpretação dos “diferentes significados acionados publicamente pelos atores à ideia de desenvolvimento, elaborados nas ações do programa” (p. 33) a partir de uma “descrição densa” (GEERTZ, 1989 *apud* GUSSEI, 2008) na instituição. Essa perspectiva etnográfica serviu como base epistemológica e metodológica para acompanhar a trajetória institucional do Programa CrediAmigo, entendendo o autor o conceito de trajetória a partir da transposição da concepção de trajetória pensada por Bourdieu (1986 *apud* GUSSEI, 2008) como “uma série de posições sucessivamente ocupadas por um agente (ou um mesmo grupo) num espaço ele próprio um devir submetido a incessantes transformações” (BOURDIEU, 1986, p. 189 *apud* GUSSEI, 2008, p. 34).

Concebendo as trajetórias como posicionamentos e movimentações no espaço social das distintas classes de capital “colocados em jogo no campo considerado” (BOURDIEU, 1986, p. 190 *apud* GUSSEI, 2008, p. 34), Gussi (2008) descreve a trajetória de um programa como uma via de múltiplas direções e em que este é sucessivamente ressignificado pelos distintos atores institucionais à medida que vai se movimentando pelos diferentes locais institucionais percorridos ao longo do tempo.

Temos, assim, que L. C. Rodrigues (2008), Gonçalves (2008) e Gussi (2008), em suas propostas avaliativas, comungam da concepção de que as avaliações de políticas públicas, para ganharem em densidade, dimensionalidade, complexidade e compreensividade, devem se apropriar dos instrumentais da pesquisa etnográfica para dar voz aos sujeitos afetados pelas políticas, ou a elas relacionados como gestores e agentes institucionais, e construir um quadro hermenêutico mais plural e rico acerca de como elas são ressignificadas e reelaboradas pelos distintos sujeitos que lhes atravessam o percurso. Imergindo no contexto e no cotidiano dos sujeitos da política, o avaliador cria condições de fundir texto e contexto, na acepção de Lejano (2012), e experimentar a pesquisa avaliativa como um ato pleno de valoração política que propicia princípios consistentes de contestação ao ainda hegemônico

paradigma positivista, que grassa tanto na elaboração de políticas como em suas avaliações realizadas pelo poder público, notadamente no campo da educação.

Assim, busquei aproximar minha pesquisa avaliativa a uma perspectiva antropológica, que aqui entendi como uma abordagem que procura compreender os sentidos das experiências dos sujeitos em seus próprios termos e contextos socioculturais.

Toda a discussão acima teve o objetivo de apresentar a multiplicidade das perspectivas avaliativas e demonstrar que cada uma delas possui quesitos que podem auxiliar numa pesquisa avaliativa compreensiva. Assim, pude posicionar minha perspectiva avaliativa numa abordagem não hierarquizante, não gerencialista, não unidimensional e que procurou dar voz aos sujeitos selecionados. Ao fazer a pesquisa de campo, procurei ter sempre em mente a articulação das dimensões técnica e política da avaliação, a abertura para as incertezas e imponderabilidades da pesquisa, a flexibilidade necessária para mudar estratégias e sensibilidade para buscar compreender os sujeitos e suas opiniões em seus próprios termos.

Dessa forma, minha pesquisa avaliativa não desejou levantar informações fragmentadas e desconexas, mas construir um mosaico de conhecimentos contextuais e na contextualidade das pessoas envolvidas. Assim, para tender conceitualmente minha prática avaliativa para a perspectiva de uma avaliação em profundidade (inviável para uma pessoa apenas e que demanda um esforço de trabalho de equipes multidisciplinares num espectro geográfico e temporal amplo e que, por isso, não empreendi por limitações de tempo e pela inexistência de uma equipe), busquei, ao menos, efetivá-la a partir de algumas etapas que pudessem dar alguma extensividade, detalhismo, densidade, amplitude e multidimensionalidade.

Nas seções seguintes, descrevo os recursos utilizados na pesquisa, detalhando e explicando cada etapa e seu objetivo na realização de meu estudo avaliativo.

## **2.2 Breves considerações acerca da pesquisa avaliativa sobre o ENADE na UFC**

Inspirado nos questionamentos descritos na introdução, nesta pesquisa avaliativa tive como objetivo geral avaliar o ENADE como instrumento de avaliação e de auxílio à gestão acadêmica, buscando compreender os usos e sentidos que lhe são atribuídos pelos coordenadores de cursos presenciais de graduação e demais gestores acadêmicos como política de avaliação, supervisão e regulação da Educação Superior e suas implicações nos cursos de graduação.

Como objetivos específicos, busquei: (a) construir o percurso histórico do SINAES, desde suas propostas, objetivos e fins até sua implementação na UFC no contexto nacional das políticas públicas para a Educação Superior, especialmente o ENADE; (b) analisar as estratégias, os processos e as ações da gestão da UFC direcionados às coordenações de cursos de graduação na realização do ENADE; (c) conhecer e compreender os usos e os significados atribuídos pelos gestores selecionados aos resultados e processos desencadeados pela realização do ENADE no desenvolvimento dos cursos de graduação na UFC.

Esta pesquisa avaliativa foi realizada como experiência e aprendizado, seguindo uma postura de abertura para as incertezas e imponderabilidades dos contextos e relações vivenciados com os sujeitos. Logo, nesta seção, refletirei brevemente sobre o percurso metodológico, suas possibilidades e limites como caminho para o desenvolvimento de minha meta-avaliação, que foi articulada e movimentada como uma avaliação de processo.

Este tipo de avaliação, ao procurar analisar a implementação da política, objetiva conhecer a eficácia desta nos ambientes sociais em que ela está se efetivando, isto é, se a política se implementa segundo as diretrizes iniciais desenvolvidas pelos decisores políticos, ou se a política está passando por transformações em suas proposições, concepções e estruturas nos contextos sociais, econômicos e políticos em que ela está se realizando (CHAMPAGNE *et al*, 2011). Este tipo de avaliação me possibilita focar o olhar para as relações dos sujeitos com a política para compreender concepções, usos e significados que as pessoas vivenciam/experienciam da/na política. Este trabalho é uma meta-avaliação, pois a política em questão é uma das dimensões de um sistema nacional de avaliação e, em sua implementação, pode ser ressignificada como uma avaliação de IES, como explicarei adiante.

Dessa forma, para conhecer, experienciar e compreender os múltiplos significados de avaliação e universidade e de sua articulação com os sentidos do “fazer o ENADE” na UFC, busquei estratégias metodológicas que me aproximassem da vivência dos contextos dos sujeitos. Desse ponto de vista, considere fundamental analisar os desdobramentos históricos, sociais, políticos e culturais das políticas avaliativas de forma articulada nos âmbitos internacional, nacional e institucional e seus distintos processos de efetivação pelos sujeitos concernidos e compreender os sentidos mobilizados e movimentados na instituição. Assim, penso que foi possível articular as distintas concepções vivenciadas com os contextos e compreender as eventuais transformações da política nas possíveis mudanças vivenciadas pelos sujeitos na instituição.

Portanto, a articulação entre os instrumentos de pesquisa me possibilitou apreender as distintas práticas discursivas sobre os significados de *universidade* e *avaliação institucional*, relacionadas aos contextos dos processos experienciais dos sujeitos sobre o “fazer o ENADE”, buscando, contudo, não tomar aquelas práticas discursivas como a realidade em si. Feitas tais considerações, apresento como articulei diferentes estratégias e procedimentos de coleta para a realização da pesquisa.

### **2.3 O desenho da pesquisa**

A metodologia é o delineamento do percurso a ser trilhado numa pesquisa científica. Conforme Gil (2002), posso conceber metodologia como a descrição e o detalhamento dos procedimentos a serem adotados na realização da pesquisa, cuja organização varia em função de suas particularidades, seus objetivos e seus questionamentos. É o detalhamento, explicação rigorosa e exata de toda ação desenvolvida no método da pesquisa. Por sua vez, Pádua (2002) assevera que métodos e procedimentos técnicos se tornam indissociáveis na orientação de todo o processo de pesquisa. Assim, as abordagens metodológicas nesta pesquisa foram a quantitativa e a qualitativa, tendo esta um papel proeminente no tratamento de todos os dados.

Dessa forma, Silva e Silva (2001) considera que a abordagem qualitativa em uma pesquisa toma os aspectos quantitativos de forma compreensiva e delimitada para que os dados estatísticos sirvam como um ponto de partida na pesquisa. A abordagem quantitativa, que, na acepção de Oliveira (2003), tem o objetivo de estratificar e organizar estatisticamente parte dos dados na pesquisa, teve como finalidade quantificar os dados de um dos instrumentos de coleta.

Busquei com isso apreender distintos olhares institucionais sobre o ENADE e suas eventuais relações com outros processos avaliativos na instituição. Os sujeitos participantes da pesquisa experienciam a universidade de modos diferentes e, por conseguinte, concepções e práticas avaliativas distintas. Como a efetivação do “fazer o ENADE” envolve muitas pessoas em diferentes momentos e contextos, é preciso conhecer como se efetiva o envolvimento delas no processo e apreender suas concepções de avaliação de IES e sobre o ENADE.

Isso se justifica porque as visões de mundo desses diferentes sujeitos demandavam uma necessária diversidade na construção de dados. Para ganhar densidade

dimensional na coleta de dados e desenvolver uma “compreensão em profundidade”, além da realização das entrevistas, instrumentalizei outros procedimentos na construção de mais dados com aspectos diversificados para a análise por meio da triangulação de métodos, entendida como:

[...] expressão de uma dinâmica de investigação e de trabalho que integra a análise das estruturas, dos processos e dos resultados, a compreensão das relações envolvidas na implementação das ações e a visão que os atores diferenciados constroem sobre todo o projeto: seu desenvolvimento, as relações hierárquicas e técnicas, fazendo dele um constructo específico. Além da integração objetiva e subjetiva no processo de avaliação, essa proposta inclui os atores do projeto e do programa não apenas como objetos de análise, mas, principalmente, como sujeitos de auto-avaliação (MINAYO *et al*, 2005, p. 29).

Assim, me foi possível construir um rol de dados de características distintas para confrontá-los, misturá-los, relacioná-los e contextualizá-los sob diversos pontos de vista. Para o desenvolvimento dos instrumentos da pesquisa, como o questionário e o roteiro das entrevistas, utilizei cinco categorias empíricas orientadoras e organizadoras dos dados e do trabalho com estes: processo, participação, resultados, mudanças e concepção. Essas categorias, não entendidas como conceitos, foram pensadas e instrumentalizadas como ferramentas operacionalizadoras da coleta e tratamento dos dados em articulação com os conceitos de universidade e avaliação de IES, discutidos no próximo capítulo.

Com a categoria *processo*, intencionei analisar o processo de implementação do ENADE, os aspectos comunicacionais na instituição sobre o exame e a percepção dos coordenadores acerca do conhecimento discente sobre o exame. A categoria *participação* buscou organizar os dados referentes ao posicionamento dos estudantes diante do exame, aos aspectos de sensibilização e envolvimento deles para a realização do exame e aos canais de discussão entre a coordenação do curso e os estudantes.

A categoria *resultados* teve o objetivo de conhecer a percepção dos coordenadores quanto à visão que os estudantes têm sobre os usos e objetivos do ENADE no curso e sobre o a imagem deste a partir do ENADE. A categoria *mudanças* buscou agrupar os dados referentes às eventuais influências, impactos e alterações que os relatórios do ENADE podem ter sobre o curso. E, por fim, com a categoria *concepção*, pretendi organizar os dados referentes às concepções avaliativas dos docentes pesquisados e que são subjacentes à sua própria compreensão acerca do papel do ENADE no processo avaliativo da instituição. Com a organização desses dados conforme tais categorias, empreendi uma parte da avaliação, pelos

sujeitos envolvidos, do ENADE como instrumento de avaliação e de auxílio à gestão acadêmica.

A seguir, descrevo os instrumentos de coleta de dados conforme as técnicas trabalhadas, destacando em que medida elas puderam concretizar os objetivos de minha pesquisa.

### **2.3.1 Levantamento bibliográfico e documental**

Os levantamentos bibliográfico e documental foram a etapa inicial de minha pesquisa e tiveram a finalidade de selecionar, tratar e interpretar dados que, reunidos e articulados aos objetivos da pesquisa, puderam gerar informações com valor hermenêutico. Ao longo de toda a pesquisa, continuei reunindo fontes bibliográficas para ampliar minha compreensão e análise sobre o tema em estudo, com o propósito de melhorar a descrição do contexto das políticas de avaliação na UFC.

Nessa primeira etapa, reuni e analisei livros, revistas científicas, artigos acadêmicos, dissertações e teses, que abordassem os conceitos e as categorias analíticas utilizados na discussão teórica da pesquisa: avaliação institucional de IES, meta-avaliação, avaliação de política pública, instituição social, universidade e educação superior.

No levantamento documental, coletei, selecionei e analisei dados relativos à legislação e documentos normativos expedidos pelo governo federal e pela UFC como um procedimento importante para acompanhar as vicissitudes da implementação da política nos contextos nacional e institucional.

Para tanto, mantive contato permanente com as fontes documentais, como a LDBEN, Lei do SINAES, Plano Nacional de Educação (PNE) e o projeto de lei para o novo PNE e sua atual efetivação legal, o projeto de lei de criação do INSAES, decretos presidenciais, portarias e demais instrumentos normativos e informativos, produzidos pelo governo federal, que lidavam com a avaliação de IES e com a regulação e supervisão da ES, priorizando os que versassem sobre o ENADE, além de ter continuado a busca por documentos produzidos pela UFC sobre seus processos avaliativos.

A esses dados acima reuni outros, que foram extraídos de atas de reuniões, projetos de autoavaliação institucional, relatórios de gestão e de autoavaliação da UFC e do INEP, regimento interno, estatuto geral, projeto pedagógico institucional, plano de desenvolvimento institucional, anuário estatístico, logotipo da autoavaliação institucional, do

ENADE e do SINAES, manifestos, e-mails, ofícios, blogs e páginas nos *sites* das redes sociais (como o Facebook), quando foram considerados pertinentes para a análise. O objetivo foi acompanhar os desdobramentos referentes à realização do ENADE e de outros processos avaliativos realizados eventual e concomitantemente.

Essa primeira etapa fundamentou minha entrada e movimentação em campo, pois me possibilitou um acervo de informações bastante pertinentes para compreender alguns aspectos da política nacional de avaliação e seus desdobramentos na instituição. Por meio dessa etapa, pude circunscrever e circunstanciar melhor meu objeto avaliativo e redefinir as estratégias de aproximação com os sujeitos na medida em que eu ia conhecendo mais os aspectos técnicos do ENADE e de suas implicações regulatórias e acadêmicas para o desenvolvimento dos cursos de graduação na UFC.

### **2.3.2 Aplicação dos questionários**

Aplicados somente aos coordenadores de cursos presenciais de graduação, os questionários me possibilitaram colher dados referentes aos aspectos institucionais, de formação acadêmica, ano de nascimento e sexo dos sujeitos pesquisados. Eles contribuíram na análise dos dados obtidos a partir das questões que levei a campo sobre o ENADE, sua relação com os cursos de graduação, o papel desse exame e seus dados nos processos de gestão e avaliação das instituições e cursos de graduação e também dos processos regulatórios para a ES.

Elaborarei um questionário para aplicação junto aos coordenadores dos cursos presenciais de graduação sediados nos *campi* do Pici, Benfica e Porangabussu, situados em Fortaleza, e cujos alunos concluintes já tenham se submetido ao ENADE até o ano de 2013. Com 38 questões fechadas e 2 abertas, o questionário foi elaborado com questões cujas respostas, em sua maioria, foram estruturadas em três ou cinco opções: sim, não ou em parte; e concordo totalmente, concordo, discordo, discordo totalmente e prefiro não responder. Com isso, pretendi que os sujeitos se posicionassem sobre as questões ao pensar sobre as relações e desdobramentos do ENADE nos cursos avaliados e, com isso, avaliassem o ENADE como instrumento avaliativo e de auxílio à gestão acadêmica (vide APÊNDICE A e ANEXO B).

Como em minha pesquisa avaliativa não tive a intenção de generalizar os dados obtidos para a população docente dos cursos pesquisados nem tampouco para o universo da UFC, para a aplicação dos questionários, utilizei uma amostragem não probabilística definida

pelos critérios de intencionalidade e conveniência<sup>5</sup>. Além do mais, como a população é relativamente pequena, foi possível aplicar os questionários a um número de pessoas relativamente próximo ao total do universo pesquisado. Abaixo, referentes apenas aos cursos presenciais de graduação sediados em Fortaleza, seguem o quantitativo de cursos, de cursos cujos alunos concluintes tenham realizado o ENADE até 2013, número de coordenadores de cursos de graduação, número de coordenadores de cursos cujos alunos passaram pelo ENADE até 2013 e número de coordenadores que responderam ao questionário da pesquisa.

Tabela 1 - Dados sobre quantitativo de cursos de graduação e coordenadores

Total de cursos em Fortaleza	88
Cursos com ENADE	62
Nº de coordenadores	72
Nº de coordenadores de cursos com ENADE	49
Nº de coordenadores respondentes	42

Fonte: Dados elaborados por mim com referência a janeiro de 2014.

A construção da amostra me apresentou algumas pequenas dificuldades, pois há cursos com dois coordenadores, mas que eram identificados para o ENADE como sendo apenas um curso para inscrição dos alunos, como foi o caso de Engenharia de Teleinformática, Ciências Econômicas e Administração, que possuem oferta diurna e noturna. Ou, então, de cursos que passaram apenas uma vez pelo ENADE, como a Zootecnia e Engenharia de Pesca, ou de cursos que passaram duas vezes, como Biblioteconomia, e que não voltaram mais a ser integrados à realização do exame por escolha do INEP.

Afora esses casos, houve a situação de cursos como Ciências Biológicas e Geografia, que ofertam duas modalidades de curso - licenciatura e bacharelado e assim são catalogados pelo INEP para a realização do ENADE -, mas que possuem apenas um coordenador; houve, por fim, o caso mais complexo, que foi o curso de licenciatura em Letras, com várias habilitações, sendo catalogado pela INEP como cursos diferentes, mas que possuem apenas um coordenador responsável por todas as habilitações dos cursos diurnos.

<sup>5</sup> Segundo Barbetta (2007), a amostragem por conveniência é adequada e frequentemente utilizada para geração de ideias em pesquisas exploratórias, de modo que é o pesquisador que define quais as unidades convenientes para a pesquisa. Por outro lado, a amostragem por intenção baseia-se na escolha deliberada e exclui qualquer processo aleatório. Os elementos que deverão compor a amostra são julgados como adequados tendo como base escolhas de casos específicos, na população onde o pesquisador está interessado. É o pesquisador que seleciona os elementos pertencentes à amostra, por julgar tais elementos bem representativos da população.

Essas dificuldades foram suplantadas a partir da minha definição para a pesquisa de aplicar questionários para tantos coordenadores houvesse, independentemente da quantidade de cursos cujos concluintes tenham participado do ENADE no período de 2010 a 2012. Justifico essa escolha, pois, no período em que estive em campo, o INEP havia disponibilizado publicamente, em seu site institucional, os relatórios referentes ao ENADE até o ano de 2012.

Antes da aplicação do questionário, realizei um teste piloto que inicialmente não demonstrou nenhum problema de compreensão para preencher o questionário, contudo, à medida que a pesquisa ia avançando e quando me era possível aplicar pessoalmente o questionário com o docente, alguns problemas do instrumento foram se evidenciando, informados pelos próprios docentes, como o fato de não haver a opção “Não sei responder” e “Não se aplica”. Assim, algumas respostas que poderiam ter sido enquadradas em uma destas últimas opções foram registradas como “Prefiro não responder”, segundo os próprios respondentes. Como já estava avançada a pesquisa, não poderia mais refazer os questionários e prossegui levando em conta tal observação.

Feitas as observações acima, informo que distribuí ao todo 46 questionários no período de agosto a outubro de 2014 e que 42 foram respondidos. Nesse processo, procurei o máximo possível fazer pessoalmente a aplicação do questionário junto ao coordenador para que pudesse entrevistá-lo de maneira informal e registrar algumas impressões sem o uso de gravador. Percebi que esse procedimento foi muito vantajoso, pois todos os docentes com quem assim procedi responderam a parte discursiva do questionário, diferentemente daqueles a quem apenas pude entregar o instrumento para devolução posterior. Esse procedimento me possibilitou uma melhor aproximação, que me viabilizou o agendamento posterior de entrevistas.

Embora os dados dos questionários tenham sido organizados e trabalhados estatisticamente, meu manuseio com eles foi fundamentalmente qualitativo para o desenvolvimento de minha interpretação dos dados, seguindo, assim, a compreensão de Bauer e Gaskell (2002) de que “os dados não falam por si mesmos, mesmo que sejam processados cuidadosamente com modelos estatísticos sofisticados” (p. 34). Dessa forma, a análise prévia dos questionários e as pequenas entrevistas informais com alguns coordenadores me possibilitaram selecionar aqueles com quem eu faria uma entrevista mais demorada e detalhada com o uso de gravador.

### 2.3.3 Entrevistas semiestruturadas

Numa avaliação com finalidade hermenêutica, o uso de entrevistas é fundamental para que possamos mapear e construir subsídios para a compreensão da visão de mundo dos entrevistados. As entrevistas podem gerar uma fonte rica de dados que, inseridos em esquemas interpretativos mais abstratos e conceituais de compreensão das narrativas dos atores, podem ser relacionados de diversas formas a outros métodos da pesquisa (GASKELL, 2002). Para o tipo de avaliação que realizei, as entrevistas possibilitaram, dessa forma, “compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas” (MAY, 2004).

Utilizei as entrevistas para tratar da realidade das pessoas em sua dinamicidade e obter informações acerca de aspectos subjetivos, como crenças, atitudes, valores, condutas, motivações, expectativas, visando apreender dos entrevistados dimensões não evidentes sobre o ENADE. Para tanto, entendi a entrevista “como uma ação, ou, melhor dizendo, uma interação [...] que se dá em um certo contexto, numa relação constantemente negociada” (PINHEIRO, 2004), considerando a entrevista como prática discursiva empreendida no contexto de experiência do entrevistador e do entrevistado.

Assim, optei por trabalhar com entrevistas semiestruturadas para ter perspectivas ampliadas sobre meu problema avaliativo. Para Boni e Quaresma (2005), esse tipo de entrevista

[...] atende principalmente finalidades exploratórias, é bastante utilizada para o detalhamento de questões e formulação mais precisas dos conceitos relacionados. Em relação a sua estruturação o entrevistador introduz o tema e o entrevistado tem liberdade para discorrer sobre o tema sugerido. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. As perguntas são respondidas dentro de uma conversação informal. A interferência do entrevistador deve ser a mínima possível, este deve assumir uma postura de ouvinte e apenas em caso de extrema necessidade, ou para evitar o término precoce da entrevista, pode interromper a fala do informante (p.74).

Esse tipo de entrevista contribui, segundo May (2004), para prover

[...] profundidade qualitativa ao permitir que os entrevistados falem sobre o tema nas suas próprias estruturas de referência. Com isso, quero dizer baseados em ideias e significados com os quais estão familiarizados. Isso permite que os significados que os indivíduos atribuem para os eventos e relacionamentos sejam entendidos nos seus próprios termos (p. 150).

Assim, foi possível obter informações aprofundadas, ricas e contextuais, permitindo-me construir um quadro interpretativo com alguma densidade. Segundo Minayo

(2005), a entrevista semiestruturada possibilita a combinação entre questões fechadas e abertas, permitindo ao entrevistado discorrer sobre o assunto escolhido sem se prender à indagação inicialmente proposta. A autora também afirma que as qualidades desse tipo de entrevista consistem em enumerar de modo mais abrangente possível as questões que o pesquisador deseja abordar no campo, a partir de suas hipóteses ou pressupostos provenientes da definição do objeto da pesquisa.

Desse ponto de vista, Trivinos (2009) traz reflexões muito interessantes ao afirmar que a entrevista semiestruturada permite aos entrevistados relativo grau de liberdade e espontaneidade, fundamentais para uma compreensão mais aprofundada, por parte do entrevistador, das visões de mundo dos sujeitos entrevistados.

Para a realização das entrevistas, elaborei previamente um roteiro com questões estruturadas para que a conversação pudesse fluir dentro do tema proposto e o entrevistado fosse refletindo sobre seu conhecimento, vivências e experiências sobre o ENADE (vide APÊNDICES B e C). Embora procurasse circunscrever o desenrolar das entrevistas dentro dos marcos previamente selecionados, busquei dar relativa liberdade aos entrevistados para que pudessem discorrer à vontade sobre o tema em pauta. Assim, produzi entrevistas cuja duração variou bastante em decorrência da maior ou menor experiência e envolvimento do entrevistado com o assunto abordado.

Como reflete Minayo (2005), o roteiro da entrevista possui uma lista de tópicos que transitam pelo tema da pesquisa. Assim, a lista, para ter alguma eficácia, deve abordar, como substrato, um conjunto de conceitos que orientam a relação com o objeto da pesquisa e visa, em sua elaboração, à instrumentalização da abordagem empírica do ponto de vista dos entrevistados. O uso adequado do roteiro deve propiciar o seguinte: as questões devem fazer parte do delineamento do objeto; possibilitar ampliação e aprofundamento da conversação; contribuir para que venham à tona os juízos e as concepções sobre os fatos e relações acerca do objeto, a partir das referências dos entrevistados. Para Minayo (2005),

Um roteiro difere do instrumento questionário. Enquanto este último pressupõe hipóteses e questões bastante fechadas, cujo ponto de partida são as referências do pesquisador, o roteiro tem outras características. Visa a compreender o ponto de vista dos atores sociais previstos como sujeitos/objeto da investigação e contém poucas questões (p. 190).

A elaboração do roteiro levou em conta as categorias empíricas (processo, participação, resultados, mudanças e concepção) trabalhados no desenvolvimento dos questionários. As questões elaboradas tinham como objetivo tratar sobre o perfil acadêmico e

profissional dos entrevistados, tempo de trabalho na instituição, eventuais experiências com qualquer tipo de avaliação, e tópicos referentes ao conhecimento sobre o ENADE, seus processos, resultados, objetivos e implicações para os cursos avaliados e para a instituição; o roteiro também tratou sobre a comunicação institucional, a forma como o entrevistado avalia o ENADE e sua própria concepção de avaliação para uma IES. Meu objetivo com isso foi construir dados empíricos, a partir das entrevistas, que fossem confrontáveis com os levantados pela aplicação dos questionários. Dessa forma, me foi possível relacionar dados de natureza diferente e triangular minimamente os dados e a análise destes.

Assim, as colocações acima apresentam questões referentes à finalidade, aos usos, às estruturações e aos procedimentos que busquei observar na realização das entrevistas. Embora tenha trabalhado com perguntas definidas previamente e de significação predeterminada, a utilização das entrevistas me possibilitou um contexto de aprendizado e de diálogo de experiências, de modo que me propiciou desvelar, refletir e compreender aspectos do objeto em avaliação em conjunto com o entrevistado.

Para a realização das entrevistas, que ocorreram nos meses de outubro e novembro de 2014, selecionei os sujeitos conforme o nível de espontaneidade, apresentado no período de aplicação dos questionários, e pela disponibilidade dos sujeitos para o agendamento da entrevista. Esse procedimento apresentou algumas dificuldades, visto que a agenda de muitos coordenadores, em final de semestre, apresentava restrições de horário, além de alguns deles terem de desmarcar e remarcar entrevistas.

Assim, realizei, na própria instituição, 13 entrevistas, das quais 10 com coordenadores de cursos presenciais de graduação dos *campi* do Pici, do Benfica e do Porangabussu, em Fortaleza, e 3 entrevistas com gestores da PROGRAD. Durante as entrevistas, utilizei gravador, com o consentimento dos entrevistados, para a transcrição posterior das entrevistas.

### **2.3.4 Análise dos dados**

Fundamentando-me na intenção de compreender as experiências dos gestores acadêmicos pesquisados acerca da avaliação da universidade e seus cursos de graduação pelo ENADE, busquei não me restringir à simples descrição de resultados. Ao analisar os dados, sob a perspectiva de uma avaliação em profundidade, objetivei assumir uma conduta de

trabalho inter e multidisciplinar. Essa atitude propiciou condições para uma compreensão densa e multidimensional de meu objeto avaliativo.

Assim, depois da coleta, organização e estruturação dos dados, comecei o processo de análise e compreensão destes para responder aos questionamentos da pesquisa e, então, cumprir os objetivos propostos. A fase da análise, que, para mim, foi o momento em que me senti como um artesão em busca de dar forma ao do bloco de dados, foi o momento de organização, tomada de decisão diante do que excluir e do que manter e inventário das informações para que eu pudesse construir minhas respostas e delinear minha interpretação à procura de compreender as respostas obtidas num sentido mais ampliado no quadro investigativo, como reflete Gil (2007). Nesse processo, agreguei e readequei a maioria dos conhecimentos que vim adquirindo sobre o objeto da pesquisa avaliativa desde que a iniciei.

Posto isso, realizei a análise confrontando e articulando os diversos dados recolhidos por meio da triangulação das técnicas acima descritas, tendo como estratégia interpretativa a triangulação dos dados com os conceitos trabalhados e as categorias empíricas utilizadas no trabalho de campo. Com isso, busquei visualizar como os diferentes dados poderiam me auxiliar a apreender as concepções e compreensões sobre o ENADE em jogo.

Dessa forma, para analisar e interpretar os dados obtidos, busquei realizar a triangulação destes, que, segundo Minayo (2005, p. 199), “processa-se por meio do diálogo de diferentes métodos, técnicas, fontes e pesquisadores”. Para isso, empreendi a triangulação de técnicas, marcos teóricos, dados e minha própria experiência na vivência (entendida aqui na perspectiva de Lejano) nos contextos dos sujeitos da pesquisa. A triangulação em minha pesquisa avaliativa se desenvolveu por meio do diálogo de diferentes métodos, técnicas, fontes e perspectivas experienciais para me possibilitar distintas articulações entre os dados, os marcos teóricos, as categorias empíricas, as percepções e concepções numa tentativa de compreensão caleidoscópica do objeto avaliativo.

Por meio da triangulação de técnicas, métodos e dados, por mim entendida como a construção de interseções entre as múltiplas percepções e concepções, as informações, os dados, as categorias empíricas, os marcos teóricos, as técnicas e os métodos, eu pude analisar como as experiências dos sujeitos envolvidos se imbricaram com as minhas próprias, então vivenciadas nas atividades de campo e, dessa forma, construí o percurso que leva a análise ao atendimento dos objetivos da pesquisa e às respostas às questões de partida. Nesse sentido, os dados foram articulados às categorias empíricas numa perspectiva dialógica.

Essa escolha metodológica me possibilitou a elaboração de uma rede de sentidos sobre os usos, objetivos e significados atribuídos ao ENADE como instrumento de avaliação, de auxílio à gestão acadêmica e, num quadro geral, como política de avaliação, supervisão e regulação da Educação Superior e suas implicações nos cursos de graduação. Com isso em mente, triângulei, na análise, os dados qualitativos e quantitativos sobre as percepções dos gestores acerca de universidade, avaliação de IES e seus processos, os dados sobre estes construídos no levantamento bibliográfico e documental nacional e institucional e os dados sobre o perfil institucional, profissional e acadêmico dos gestores sujeitos da pesquisa.

Feito esse procedimento, articulei as concepções percebidas a partir da análise triangulada dos dados com o conceito de universidade e avaliação institucional elaborado para o desenvolvimento da pesquisa. Tendo os objetivos e questões da pesquisa como orientação, elaborei as categorias analíticas para agrupar elementos, ideias e expressões com características comuns ou que se relacionavam em torno dos dois conceitos acima.

Com isso, pude identificar as contradições, divergências e conflitos entre a proposição inicial, regulamentação e implementação do ENADE como instrumento e suas implicações nos cursos de graduação e nas IES, como parte da política de avaliação e regulação de IES, até sua efetivação e vivência nos cursos e IES pelos coordenadores de graduação e demais gestores acadêmicos.

A pesquisa avaliativa foi limitada a dois segmentos da instituição, os coordenadores de cursos de graduação e gestores da PROGRAD, pois não participaram demais docentes e gestores, nem técnico-administrativos e nem estudantes. Essa escolha metodológica se deve ao foco da pesquisa, que era avaliar o ENADE como instrumento vinculado à gestão e ao planejamento acadêmico, à avaliação da instituição e seus cursos sob a ótica da gestão do ensino de graduação. Com isso, pretendi avaliar os usos, sentidos e objetivos atribuídos pelos gestores diretamente implicados na realização do exame.

Os coordenadores de cursos de graduação e os gestores da PROGRAD operacionalizam o ENADE na instituição e manuseiam seus resultados de modo mais permanente que outros grupos na UFC, de modo que circunscrevi a avaliação do ENADE como instrumento de gestão de cursos de graduação no quadro geral da avaliação na UFC. E, para isso, os gestores diretamente concernidos seriam os sujeitos mais apropriados para avaliar o ENADE como instrumento avaliativo e suas consequências e implicações na gestão dos cursos de graduação.

Além disso, também excluí metodologicamente os membros da CPA, pois, embora diretamente relacionados aos processos avaliativos do SINAES na UFC, eles não operacionalizam o ENADE nos cursos e nem se apropriam diretamente dos resultados do certame, visto que, institucionalmente, toda a análise individualizada e pormenorizada do ENADE por curso e seus resultados está a cargo da PROGRAD, cabendo à CPA uma análise global dos resultados dos processos avaliativos da instituição para a elaboração dos relatórios finais, além da operacionalização da autoavaliação institucional e da análise de seus resultados, conforme orientações do PDI 2013-2017 e do regimento interno da CPA.

Dessa forma, a realização da pesquisa com parte do grupo de gestores acadêmicos foi bastante importante para dar subsídios concretos e fundamentados para uma posterior avaliação ampliada sobre o ENADE, com o envolvimento de todos os segmentos da instituição, e sua grande influência em todo o processo avaliativo de IES e de regulação da ES, trabalhando-se com diferentes perspectivas e mapeando os atuais limites e possibilidades do SINAES na universidade.

No capítulo seguinte, apresento as concepções de avaliação institucional e de universidade, que serviram para analisar os dados levantados segundo as categorias empíricas<sup>6</sup> construídas para a realização da pesquisa e para a compreensão dessas categorias a partir dos contextos dos próprios sujeitos envolvidos.

---

<sup>6</sup> As categorias empíricas utilizadas na pesquisa e na dissertação, como indicado acima, são: concepção, processo, participação, resultados e mudanças.

### **3 OLHARES CONCEITUAIS: SOBRE A UNIVERSIDADE E SUAS AVALIAÇÕES**

O debate sobre a avaliação da Educação Superior envolve diferentes questões políticas, ideológicas e conceituais, comportando uma série de intenções e concepções sobre este nível de ensino, muitas vezes divergentes e contraditórias. Dessa forma, conhecer e compreender os diversos sentidos e concepções atribuídos aos objetivos e finalidades da ES e de sua avaliação foi de extrema importância para a realização de minha pesquisa.

Neste capítulo, indico algumas questões sobre o debate acerca dos sentidos e objetivos da ES, especificamente da Universidade, apresentando inicialmente as discussões conceituais sobre esta, objetivando articular minha perspectiva avaliativa com os conceitos de avaliação de IES, associada à ideia de realização de uma meta-avaliação<sup>7</sup> do ENADE.

Em seguida, faço uma breve análise das principais tendências de concepções em avaliação de IES tendo como objeto, por um lado, as ideias do Núcleo de Pesquisas do Ensino Superior (NUPES) e, de outro, as reflexões da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES). No passo seguinte, relato resumidamente os desenvolvimentos de estudos de dissertações e teses acerca de uma das dimensões do SINAES, o ENADE, sem pretensão de esgotar o assunto. Esse pequeno percurso é justificado pela necessidade de situar a contribuição que minha pesquisa avaliativa pretende desenvolver sobre o tema.

#### **3.1 Avaliação institucional na/da educação superior e sua meta-avaliação**

Nesta seção minha preocupação é debater um tipo de avaliação, que, nos últimos trinta anos, tem se estruturado em diferentes espaços para dar conta de analisar uma instituição social fundamental no mundo contemporâneo: a universidade. Denominada avaliação institucional, suas concepções, práticas, usos e fins têm sido construídos sob múltiplos enfoques em conformidade com premissas ideológico-políticas diversas. Nesse sentido, alvo de debates em/entre diferentes esferas, como a governamental, a acadêmica e a empresarial, a avaliação institucional é realizada tendo como suporte visões de mundo diferenciadas acerca dos fins e objetivos da educação superior em projetos específicos de formação de profissionais cidadãos.

Dessa maneira, a importância dispensada à ES e sua avaliação têm sustentado a elaboração e implementação de políticas públicas visando conhecer as realidades das IES e

---

<sup>7</sup> Minha concepção de meta-avaliação se baseia em Diaz (2001) e Grego (1997).

construir mecanismos de regulação e aprimoramento institucional para assegurar certa concepção de qualidade. Conceitos de avaliação institucional, para tanto, têm sido elaborados explicitamente ou vão se incorporando sub-repticiamente na implementação das políticas de avaliação de IES.

Na próxima seção, apresentarei as duas principais concepções, que foram sendo construídas ao longo do tempo, subjazendo às práticas de avaliação de IES: a de avaliação de tendência formativa e democrática, propugnada pela RAIES, e a avaliação de tendência técnico-burocrática, defendida pelo NUPES. Nesta seção, apresento de forma geral essa discussão com o objetivo de realizar posteriormente minha avaliação do ENADE e compreender como instrumentos constituídos sob a lógica do controle e da *accountability* podem ser reinterpretados e reelaborados segundo outras concepções de avaliação em contextos diferentes e por distintos atores.

Essa ideia é corroborada pelo entendimento de Dias Sobrinho (2008a), para quem “Avaliação é produção de sentidos, prática social, portanto, intersubjetiva, relacional, aberta, polissêmica e carregada de valores, que põe em questão os significados dos fenômenos” (p. 193). Isto quer dizer, como já advertiu Lejano (2012), que as políticas públicas, como o SINAES em geral e o ENADE em particular, vão recebendo novas estruturas de encaixe à medida que vão se movimentando em novos contextos e sendo experienciadas pelos sujeitos. Assim, discuto os conceitos de avaliação institucional para estabelecer alguns diálogos com as categorias empíricas envolvidas na pesquisa.

Para debater o conceito de AI, me centrarei na ideia dos objetivos, características, princípios e finalidades do que deve ser esse tipo de avaliação e de sua meta-avaliação, pois toda avaliação se constitui em instrumentos, procedimentos e técnicas específicos para alcançar objetivos previamente definidos, numa relação dialética em que fins e meios se transformam mutuamente à medida que a avaliação transcorre numa IES. Como entendo a AI como uma práxis inerente ao mundo acadêmico, faz-se necessário também conceituar posteriormente educação superior, especialmente sua materialização em instituições universitárias, para esclarecer os formatos e fins da AI nessas organizações pedagógico-científicas. Assim, apresentarei de forma articulada ideias de avaliação institucional e universidade.

Posto isso, inicio com a compreensão de Belloni (1999), que caracteriza a AI de tendência formativa e democrática como um processo sistemático e integral de análise da instituição em que se devem considerar todos os fatores e dimensões institucionais em relação

aos objetivos e missão da instituição, levando-se em consideração sua inserção em contextos social, econômico, político e cultural específicos. Desse ponto de vista, Belloni (1996) entende que a avaliação deve ser global e processual, pois

[...] envolve todas as atividades e instâncias da instituição [...], seus sujeitos e seus “produtos”, isto é, o conhecimento, a interpretação de mundo, as tecnologias que produz e dissemina, diretamente através da qualificação profissional e da divulgação científica e, indiretamente, através da extensão [entendendo-se que a] [...] atividade acadêmica de investigar e disseminar conhecimento, cultura, tecnologia e reflexão, é um processo [...] através do qual o autoconhecimento aprofunda-se, indo às raízes dos fenômenos e situações, alcançando a compreensão contextualizada e enraizada daquilo que está sendo avaliado (p. 8).

Compreendendo que a AI tem a finalidade de construir subsídios para melhorar e aperfeiçoar a qualidade institucional, Belloni (1999) afirma que o objetivo dessa avaliação é promover o autoconhecimento e condições para a tomada de decisão. Para tanto, a autora vincula a noção de qualidade institucional à ideia de efetivação da missão da instituição universitária, entendida como compromisso filosófico, social e político de contribuir para o processo de “reconstrução e democratização social através da melhoria da qualidade das atividades educacionais” (p. 40).

Como a autora concebe que a qualidade institucional é “o nível de aceitabilidade ou adequação de uma atividade ou produto definido por vários setores internos e externos, tendo como parâmetros eficiência, eficácia e efetividade social” (p. 39), a avaliação tem a relevante função de identificar e compreender os fatores que afetam positiva ou negativamente a qualidade das atividades e processos da instituição, proporcionando bases adequadas para a tomada de decisão.

Conforme a autora, como a AI se insere em contextos multidimensionais, há que se considerar que ela possui sujeitos internos (estudantes, professores e funcionários administrativos) e externos (familiares, pesquisadores, profissionais, empresários, trabalhadores, organizações de classe etc.), que estão implicados direta e indiretamente nas atividades e nos produtos da instituição universitária. Assim, a avaliação de uma IES deve se efetivar em processos articulados e complementares de autoavaliação e avaliação externa como forma de mediar o diálogo entre a instituição e a sociedade. Para tanto, a constituição dos processos avaliativos deve pautar-se por critérios técnicos, reconhecidos como adequados pelos sujeitos envolvidos, e legitimidade política assentada nas expectativas dos indivíduos e grupos concernidos.

Em minha pesquisa avaliativa, compreender essa característica foi fundamental para efetivar uma avaliação pautada, assim, na ideia de compreender que tipo de legitimidade se constrói na efetivação do ENADE, a partir das concepções que os atores possuem sobre universidade e avaliação, e como a compreensão dessa legitimidade se articula com a experiência e ressignificação do ENADE em seu trânsito pela UFC.

Essa perspectiva de AI, segundo Belloni, Magalhães e Sousa (2003), conceituada por Michael Scriven (1978) como formativa, se diferenciaria de outra, denominada por ela avaliação meritocrática. Afirmando que essa dualidade é meramente um recurso heurístico para analisar as políticas de avaliação de IES, Belloni (1999) considera que esta última se baseia na lógica do controle e hierarquização entre as instituições com foco predominante na regulação e certificação, a partir do cumprimento de requisitos e normas, para o estabelecimento de *rankings* e distribuição de recursos financeiros conforme ao padrão de excelência alcançado pela IES.

Sob essa ótica, a avaliação, baseada em critérios exclusivos de mensuração, concentra-se em identificar a eficiência e eficácia dos meios adotados para atingir os objetivos, caracterizando a eficiência como “a capacidade de fazer o máximo, usando o mínimo de recursos, portanto, um critério basicamente econômico. A eficácia é a capacidade de atingir os objetivos e as metas traçadas e tem, por sua vez, uma forte ênfase em critérios operacionais” (BELLONI, 1996, p. 10). Nessa lógica, a universidade é geralmente entendida sob a racionalidade mercantil e tem a finalidade preponderante de preparar recursos humanos qualificados para o mercado de trabalho e produzir conhecimentos úteis para atender preferencialmente às demandas empresariais.

Assim, segundo Belloni (1999), a avaliação de IES na perspectiva formativa como empreendimento processual constitui-se como ato coletivo, de engajamento sistemático e contínuo da parte dos sujeitos da instituição. Desse ângulo, Ristoff (2003) afirma que o engajamento e o esforço contínuo de empreender a avaliação sistemática da instituição impacta a realidade desta, pois tanto o processo como os resultados são continuamente modificados ao longo do empreendimento avaliativo, quando este é compreendido e levado a cabo como parte de um projeto para o autoconhecimento da universidade e sua transformação.

Como já vimos em Lejano (2012), as políticas e os sujeitos com elas envolvidos se afetam mutuamente e nesse processo se ressignificam e se transformam ao longo do tempo nos contextos em que se relacionam. Essas transformações compreendidas como processuais podem ser mais bem analisadas quando a pesquisa se realiza de forma dialógica buscando se

reconstruir à medida que vai adentrando e nos pondo em vivência com os contextos dos atores concernidos. Com essa pretensão, minha pesquisa buscou se constituir como uma prática em diálogo com o contexto dos sujeitos com os quais me relacionei ao longo do processo, buscando manter a abertura necessária para apreender, nas práticas discursivas produzidas e experiências vivenciadas, a multidimensionalidade de seus contextos.

Desse ponto de vista, a AI não se esgota em si mesma, pois se insere num projeto maior, no qual os conhecimentos que ela produz estão em movimento permanente. Nesse processo, o olhar avaliativo busca compreender a instituição em sua integralidade e em suas contradições para constituir subsídios para a melhoria permanente das atividades acadêmicas. Logo, o objetivo principal da avaliação de uma IES, para Ristoff (2000), é que ela seja “concebida como instrumento fundamental para a construção do projeto acadêmico-pedagógico e administrativo capaz de sustentar a resistência a favor da universidade pública” (p. 40), entendida esta não a partir de seu mantenedor, mas do ponto de vista da missão pública e social da ES, na concepção da RAIES, como veremos a seguir.

Segundo Ristoff (2001), ao conceber a universidade como uma “casa de educação”, em que se forma o profissional cidadão nos espaços político, cultural e social de que ela se constitui, a AI e sua meta-avaliação têm como finalidade conhecer e respeitar a identidade institucional da IES e de sua comunidade por meio de ações avaliativas e administrativas para que aquelas favoreçam os processos de ensino e aprendizagem, sustentando os esforços de pesquisa e alimentando as condições para um ambiente multicultural, rico e diversificado. Dessa maneira, o fim maior desse tipo de avaliação é propiciar subsídios para que a IES:

- a) perceba quais são os seus pontos fortes e fracos;
- b) perceba com clareza a direção que pretende seguir no futuro e suas implicações;
- c) reavalie as metas até então estabelecidas e entenda por que algumas puderam ser alcançadas e outras não;
- d) estude a sua eficácia enquanto instituição educacional de ensino, pesquisa e extensão;
- e) passe a planejar o seu futuro a partir de uma análise minuciosa do ambiente interno e externo e de suas potencialidades reais;
- f) sistematize e reveja as suas políticas, suas práticas e procedimentos acadêmicos e administrativos e
- g) firme, junto com a comunidade universitária, os valores que devem nortear a instituição como um todo (1996, p. 25).

Por esse prisma, Ristoff (1999 *apud* SCHLICKMANN; MELO; ALPERSTEDT, 2008) propõe que a AI seja uma forma de afirmação de valores tendo como finalidade o estabelecimento de um processo em que se pressupõe que a avaliação da universidade é um

modo de buscar um modelo almejado conforme concepções prévia e consensualmente definidas, caracterizando-se isso como “um processo de conhecimento e de autoconhecimento que promove [a integralidade e] a comparabilidade das dimensões analisadas” (p. 157).

Para tanto, Ristoff (1995) elabora e defende princípios que devem constituir-se base para toda avaliação institucional formativa. Tais princípios, com os quais concordo e alguns dos quais nortearam minha pesquisa, são: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade.

Tais princípios foram considerados como um guia ético em minha relação com os sujeitos e a instituição, pois pretendi compreendê-las em seus próprios contextos evitando o quanto foi possível uma relação construída com juízos prévios de valor que encerrem a ideia de enquadramento, em modelos estanques, dos conhecimentos sobre os contextos em que me vi envolvido. Dessa forma, considere alguns desses princípios como valores relacionais e em permanente ressignificação na realização da pesquisa.

Nesse sentido, esses foram o ponto de partida para o empreendimento da pesquisa. E, por fim, eles foram também pensados como um recurso de interpretação dialógica com as categorias empíricas usadas na pesquisa. Isso significa que eles foram utilizados como uma forma de entendimento sobre como abordar a *empíria* e construir e compreender contextualmente os dados da pesquisa.

Assim, o princípio da globalidade informa que a avaliação não pode se limitar a uma das dimensões da instituição, como o ensino, a pesquisa ou a gestão, uma vez que deve buscar abranger o máximo possível de dimensões. Além disso, ela deve ser relativa, não permitindo que a construção de indicadores parciais seja interpretada de forma absoluta, sem consideração pelo contexto histórico, social e político em que está inserida a instituição (RISTOFF, 1995).

O princípio da comparabilidade significa que os conceitos a serem empregados na avaliação devem ser consensualmente construídos tanto dentro das próprias instituições como entre elas. Segundo Ristoff (1995), “a ideia é da comparabilidade no sentido de buscarmos uma uniformidade básica de metodologia e indicadores” (p. 42), que permitam às instituições conhecerem o seu desenvolvimento ao longo do tempo, como também possibilitar a troca de experiências e informações entre elas.

O princípio do respeito à identidade institucional, vinculado ao anterior, tem o sentido de que sempre se deve procurar “contemplar as características próprias das

instituições e visualizá-las no contexto das inúmeras diferenças existentes no país” (RISTOFF, 1995, p. 43). Como as instituições se diferenciam umas das outras, em razão de sua natureza, objetivos, qualificação, estágios de desenvolvimento, há que se relativizar a comparação de seus desempenhos individuais.

O princípio da não punição ou premiação, vinculado ao anterior, visa a inibir a construção de mecanismos que punam ou premiem as instituições em função de seus desempenhos. O objetivo da avaliação “deve prestar-se para auxiliar na identificação e na formulação de políticas, ações e medidas institucionais que impliquem atendimento específico ou subsídios adicionais para o aperfeiçoamento de insuficiências encontradas” (RISTOFF, 1995, pp. 43-44).

O princípio da adesão voluntária baseia-se em que o processo avaliativo nas instituições somente terá êxito se for construído democrática e coletivamente, devendo contar com “intensa participação de seus membros, tanto nos procedimentos e implementação, como na utilização dos resultados” (RISTOFF, 1995, p. 49), pois a adesão deve ser obtida através do convencimento sobre a eficácia da avaliação como instrumento de aperfeiçoamento e transformação na cultura institucional. Este princípio garante a legitimação política da avaliação como parte do processo constitutivo da instituição.

A legitimidade como princípio diz respeito tanto à legitimidade política quanto à técnica. A primeira é garantida pelo princípio anterior, ao passo que a segunda se materializa na elaboração de:

[...] (1) [uma] metodologia capaz de garantir a construção de indicadores adequados, acompanhados de uma abordagem analítico-interpretativa capaz de dar significado às informações; e (2) na construção de informações fidedignas, em espaço de tempo capaz de ser absorvido pela comunidade universitária (RISTOFF, 1995, p.50).

A finalidade desse princípio é que a avaliação tanto reflita a realidade institucional como também a ilumine, possibilitando “enfoques, perspectivas, mostrando relações, atribuindo significado” (RISTOFF, 1995, p. 50), ou seja, a avaliação deve indicar, ao longo do processo, um caminho adequado de interpretações que possibilitem intervir de forma propositiva na realidade institucional.

E, por último, o princípio da continuidade, segundo o qual os processos avaliativos devem ser contínuos para que se efetive a comparabilidade dos dados de um período com os de outro, tornando possível analisar o nível de eficácia das medidas adotadas para aperfeiçoar as deficiências encontradas. Além disso, desse ponto de vista, é possível

tanto testar a confiabilidade dos mecanismos do processo como os seus resultados, permitindo assim o aperfeiçoamento contínuo de todo o processo de avaliação. A isso se denomina meta-avaliação (RISTOFF, 1995).

Expostos tais princípios, passo a definir nossa postura meta-avaliativa, que em diálogo com os princípios acima, buscou criar os mecanismos para que os sujeitos da pesquisa em seus próprios termos avaliassem o ENADE. Assim, defini que a meta-avaliação é uma forma de construir sentido e interpretar o conjunto de significados das atividades reconhecidas como constituintes da avaliação, compreendendo, nesse processo, que toda avaliação é uma prática social complexa e entrelaçada por múltiplos valores. Nesse sentido, a meta-avaliação relaciona-se, fundamentalmente, com a concepção de complexidade da rede de sujeitos e grupos sociais envolvidos, referindo-se também às bases axiológicas, ideológicas e epistemológicas da prática avaliativa. Nesta perspectiva, a meta-avaliação, como a avaliação institucional, deve se pautar como um processo de aprendizado social. Para tanto, Diaz (2001) entende que:

La metaevaluación consiste en la comprensión e interpretación de la evaluación.  
 Busca la comprensión rica: ética y política de la evaluación.  
 Busca trascender los resultados. Los estudia solo como síntoma.  
 El conocimiento de los determinantes de la evaluación es limitado.  
 No obstante, la metaevaluación procura incorporar el análisis de la totalidad de los determinantes (los valores en juego; las actitudes y la conducta del evaluador y de los afectados; la metodología, la lógica y la estructura; la estética: los aspectos formales de la presentación y el estilo, y los lenguajes y la codificación).  
 Metaevaluación implica y presupone retroalimentación y aprendizaje (p. 177).

Dessa forma, a meta-avaliação de uma avaliação deve procurar construir compreensões contextualizadas a partir da perspectiva dos sujeitos concernidos num processo dialógico e dialético em que o avaliador deve estar aberto à emergência de sentidos e significados geralmente vivenciados por aqueles em seu cotidiano na instituição. Corroborando a perspectiva aqui levantada, Grego (1997) explica que a meta-avaliação como um estudo crítico visa em princípio “explicitar as concepções, valores e interesses refletidos nas propostas e metodologias em uso” (p. 94). Nesse sentido, as problematizações levantadas na pesquisa avaliativa tiveram como fundamentos teórico-metodológicos as seguintes questões:

[...] a que e a quem serve a avaliação?; qual sua função social?; a que objetivos visam atender?; que objetos são tomados como foco de análise da avaliação?; que metodologias e procedimentos são utilizados e que *pressupostos* e formas de conhecimento da realidade as orientam? Qual a *concepção* de qualidade implícita? O processo de avaliação é adequado aos *valores e princípios* assumidos pela

comunidade universitária? Como avaliar a adequação da(s) metodologia(s) às funções e objetivos propostos? (GREGO, 1997, p. 95) .

Desse ponto de vista, a meta-avaliação deve estar atenta aos processos de produção de sentido e significados que se desenvolvem nas relações sociais no cotidiano dos sujeitos na instituição. E, em minha pesquisa, embora traçados os princípios acima como um recurso de diálogo com os aspectos empíricos, eles não devem ser vistos como um enquadramento prévio destes, mas como uma orientação política e ética minha no relacionamento com a instituição e as pessoas que a vivenciam.

Esses princípios, adotados no processo de discussão, formulação e implementação do PAIUB, mostram-se como uma contraposição à noção de avaliação de instituições, seus cursos e alunos como uma análise encerrada em si e que prima pela ideia de quantificar a IES a partir de procedimentos estanques e técnicas de caráter unidimensional. Esse tipo de avaliação, entendida como meritocrática ou técnico-burocrática, descola a IES de seu contexto e lhe atribui um valor numérico que lhe nega uma identidade própria e que a torna mero dado estatístico, que poderá ser utilizado seja como índice para o controle governamental e regulação estatal, seja como uma forma de aumentar os insumos para a publicidade em torno de um produto e seu rótulo.

Desfigurando as instituições educacionais em termos de sua identidade própria, deslocando-as de suas realidades próximas e atribuindo-lhes índices de qualidade a partir da análise de somente uma de suas dimensões, a avaliação institucional meritocrática afasta as instituições do processo de autoconhecimento e de tomada de decisão por si mesmas para que se foquem em dados que não refletem os objetivos primeiros das IES e nem possuem significado contextual.

Na mudança de foco do olhar avaliativo de si e do seu entorno para os índices externos, a IES deixa de se compreender como sujeito da avaliação para tornar-se mero objeto da avaliação e dos *rankings*. Assim, se a preocupação da IES deixa de ser ela própria como um todo e passa a ser a de pensar mecanismos para melhorar sua pontuação no *ranking*, a lógica da colaboração na transformação da IES passa a ser substituída pela da competição interna e entre as IES. Como concepção contrária a essa ideia de avaliação institucional, Dias Sobrinho (1995) adverte que

A avaliação institucional não é um instrumento de medida de atividades de indivíduos isolados, nem de trabalhos deslocados de seus meios de produção; não é mecanismo para exposição pública de fragilidades ou ineficiência de profissionais individualizados. A avaliação institucional deve ser promovida como um processo

de caráter essencialmente pedagógico. Não se trata apenas de conhecer o estado da arte, mas também de construir. A avaliação há que reconhecer as formas e a qualidade das relações na instituição, mas também construir as articulações, integrar as ações em malhas mais amplas de sentido, relacionar as estruturas internas aos sistemas alargados das comunidades acadêmicas e da sociedade (p. 61).

Isto quer dizer que a AI deve prover condições para a construção de sentidos para/pelos agentes envolvidos e que esses sentidos lhes possibilitem conhecer a realidade institucional e sobre ela intervir no intuito de manter o que se considera positivo e desejável, compreendendo-lhe os fundamentos, e transformar o que se crê como empecilho ou limitação ao desenvolvimento considerado positivo das atividades e relações institucionais, na ótica dos sujeitos interessados.

Contudo, compreendo que, com a possibilidade de que a educação superior possa se caracterizar preponderantemente como mercadoria sob a hegemonia das práticas governamentais de matiz neoliberal nas políticas educacionais, a avaliação de tendência técnico-burocrática (ALMEIDA JUNIOR, 2004) pode se corporificar em processos heteronomizantes de organização e desenvolvimento das IES. Assim, se as metas institucionais prioritárias passam a ser estabelecidas externamente pelos governos, sob influência de enfoques empresariais, as IES tenderiam a se desresponsabilizar pela formação cidadã e se focariam no cumprimento de metas, nos *rankings* e na especialização de seus produtos visando integrar-se ao mercado educacional competitivo.

Como veremos posteriormente, essa perspectiva de AI embasa-se em uma concepção de crise da ES segunda a qual os problemas das IES, notadamente as estatais, se referem à questão de sua eficiência em se adequar às novas exigências empresariais e da sociedade quanto ao provimento de serviços educacionais, ao mesmo tempo em que os processos internos de decisão tendem a ser influenciados por pressões externas por maior homogeneização das práticas acadêmicas e pedagógicas e maior competitividade na produção científica.

Desse ponto de vista, a avaliação passa a ser compreendida e concebida com função predominantemente técnica e formalística de executar atividades de prestação contábil de recursos investidos e a produtividade destes na formação e qualificação de recursos humanos e de oferta de serviços. Preocupando-se especificamente com aspectos técnicos e operacionais, como a mensuração dos produtos das instituições, sua conformidade aos padrões de qualidade previamente estabelecidos, e o cumprimento de exigências burocrático-formais, a avaliação técnico-burocrática ou meritocrática tende a valorizar sobremaneira

indicadores quantitativos como seus principais insumos, reduzindo as análises a um enfoque unidimensional. Segundo Dias Sobrinho,

[...] indicadores quantitativos promovem um balanço das dimensões mais visíveis e facilmente descritíveis, a respeito das medidas físicas, como área construída, titulação dos professores, descrição do corpo docente, discente e servidores, relação dos servidores, dos produtos, das formaturas, volumes de insumos, expressões numéricas supostamente representando qualidades, como no caso de números de citações, muitas vezes permitindo o estabelecimento de “ranking” de instituições, com sérios efeitos nas políticas de alocação (ou “desalocação”?) de financiamento e como organizador social de estudantes e de profissionais (1996b, p. 17).

Desse ponto de vista, a avaliação teria a finalidade de aferir resultados facilmente observáveis para conhecer a qualidade dos trabalhos acadêmicos realizados nas universidades. Logo, esse tipo de avaliação criaria condições para

[...] a preservação da autonomia e a promoção da responsabilidade social [que] só poderão caminhar conjuntamente quando houver órgãos externos à universidade que não interfiram na forma pela qual ela distribui internamente os recursos, mas julgue, *a posteriori*, a legitimidade dessa distribuição em função do desempenho e condicione o aumento dos recursos à capacidade da instituição de cumprir, com eficácia, as suas funções sociais (NUPEs, Documentos de Trabalhos, 09/89, p. 7 *apud* GRELLO, 2008, p. 82).

Por outro, como vimos acima, minha concepção de meta-avaliação da AI parte da ideia de que ela deve ser entendida como uma “construção social, análise coletiva e com intencionalidade pedagógica, organizada para o melhor cumprimento dos fins” da própria instituição e melhor compreensão dos propósitos de suas avaliações, como defende Dias Sobrinho (2003b, p. 178). Compreendendo que os sujeitos da avaliação e da meta-avaliação são os próprios membros da instituição, ainda que o processo seja complementado por uma avaliação externa, creio que são eles que estão em condições de assumir os processos avaliativos para conhecer, interpretar e transformar a si mesmos e a instituição da qual fazem parte.

Desse ponto de vista, intentando uma meta-avaliação coordenada com os princípios já explicitados acima, minha pesquisa avaliativa se propôs que a compreensão que os próprios sujeitos desenvolveram sobre o que pensam a respeito da universidade e de sua avaliação, e a experiência contextual daquelas em relação a estas, fossem o parâmetro de minha meta-avaliação. Isto é, a partir de suas próprias concepções, empreender a avaliação do ENADE a partir da perspectiva em que ele é ressignificado como um tipo de avaliação institucional com sentidos, usos e objetivos que se transformam ao longo do tempo à medida que ele vai imergindo em contextos e práticas sociais distintas. Assim, o processo de

avaliação de uma IES e, por conseguinte, da meta-avaliação, deve envolver negociação contínua e conjugar integradamente instrumentos, procedimentos e metodologias, tendo em vista que

[...] mais institucional será a avaliação [e sua meta-avaliação] quanto mais global e integradamente conseguir compreender a universidade e quanto mais em conjunto seja exercido o empreendimento de busca dessa compreensão. Embora seja fácil separar para conhecer, e ainda que seja necessário fragmentar no processo de conhecimento, na avaliação institucional [formativa e democrática] é preciso ir além e buscar a significação de conjunto e em conjunto – que é muito mais do que o entendimento acumulado das partes (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 116 *apud* DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 178).

Para isso, a concepção de AI e de sua meta-avaliação se relacionam com a minha compreensão de universidade como instituição social de formação cidadã e produção científica voltada para a contribuição do desenvolvimento social, cultural e econômico da localidade em que ela se insere, especificamente, e do país, de uma forma geral. Entendo que essa compreensão de universidade não afasta a ideia de que ela deva formar recursos humanos qualificados e de também se associar aos processos produtivos da economia, mas essa aproximação deve se efetivar de forma autônoma e crítica, uma vez que concebo a universidade como instituição empreendedora de reflexões críticas sobre si, seu entorno e dos distintos sujeitos e grupos sociais com os quais ela se relaciona.

É com esta perspectiva de universidade que procurei dialogar com os sujeitos e suas concepções em seus contextos, buscando construir uma compreensão crítica, pois refletida em conjunto, e própria, pois fruto de vivência pessoal em contextos específicos no cotidiano da instituição. Assim, pude elaborar elementos para a meta-avaliação do ENADE.

Por fim, como veremos posteriormente, quando o ENADE foi proposto como um dos instrumentos avaliativos do SINAES, a intenção inicial era que ele levantasse subsídios para a construção de conhecimentos críticos sobre os cursos de graduação e as próprias universidades e, assim, auxiliasse nos demais processos avaliativos. Entretanto, o ENADE parece ter sido continuamente ressignificado e reelaborado pelo governo, que o teria alçado à condição de a própria avaliação institucional das IES com implicações regulatórias e certificadoras de qualidade, e entendo que ele possa ter sido, nesse processo, dialeticamente compreendido e ressignificado por muitas IES, como a UFC, como um instrumento com fins de publicidade, ranqueamento e competição e, interna e dialeticamente, parece ser compreendido por muitos estudantes e professores como também um mecanismo com a possibilidade de construir as imagens sociais dos cursos e das instituições a partir das

múltiplas concepções sobre a instituição e também das relações sociais vividas na instituição ao longo da vivência dos sujeitos.

### **3.2 Universidade na berlinda: entre instituição social e organização operacional**

Como vimos anteriormente, às discussões e embates sobre conceitos, usos e objetivos da avaliação da ES subjazem concepções distintas de ES, suas finalidades e objetivos. Tais embates também ocorrem no plano simbólico, como na produção discursiva, e no plano político e social, no que concerne à atuação do Estado, das comunidades acadêmicas, dos movimentos docente e estudantil e do mercado na organização, regulamentação e oferta desse nível de ensino. Como muitos autores têm dito (GOERGEN, 2010, 2013; DIAS SOBRINHO, 2013; GROppo, 2011; SGUISSARDI, 2009; NUNES, 2012), a educação formal, de maneira geral, e notadamente a superior, em particular, têm sido objeto de cuidados especiais da parte dos Estados modernos, tanto no que se refere à formação de certa ideia de nação e de qualificação adequada para a constituição de quadros profissionais para as novas atividades estatais e econômicas, como no que concerne à produção científica e tecnológica para o desenvolvimento capitalista desses mesmos Estados.

Nesta seção, apresento sucintamente as caracterizações assumidas pela instituição universitária em alguns países europeus, como Alemanha, Grã Bretanha e França, e nos Estados Unidos, e como elas influenciaram e têm influenciado a constituição e a organização da ES no Brasil, notadamente nos últimos trinta anos. O objetivo é compreender como a avaliação de IES, a partir do que venho discutindo, foi remodelando as atividades universitárias a partir dos novos objetivos atribuídos à ES no mundo atual e da nova divisão internacional do trabalho em que tais instituições têm papel fundamental. Como recurso heurístico, trabalho com a abordagem proposta por Marilena Chauí (2001), quando define as atribuições das IES a partir de suas finalidades e modos de fazer preponderantes, pensando-as ora como *instituições sociais* ora como *organizações operacionais*.

A universidade como instituição comunitária “(mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior” (GROppo, 2011, p. 41) remonta ao período medieval em solo europeu. Consideradas como as primeiras universidades, a instituição de Bolonha (século XI) e de Paris (século XIII) serviram como modelo tanto de organização como de oferta de ensino (cursos de Teologia, Direito, Medicina e Artes). Tuteladas e vinculadas à Igreja Católica, as

universidades medievais possuíam autonomia em relação aos poderes locais, eram bastante homogêneas e visavam à formação cultural dos filhos da nobreza, caracterizando-se como instituições privadas sem finalidade de profissionalização de seus estudantes (BERTOLIN, 2007).

Com a constituição dos Estados absolutistas, o movimento renascentista, o surgimento da burocracia estatal, o mercantilismo e o advento das grandes navegações oceânicas, dentre outros, a sociedade e a economia europeias iniciaram grandes processos de transformação. A reforma protestante e o absolutismo impactaram profundamente o poder da Igreja Católica e as universidades, de modo que estas passaram por dificuldades financeiras (em decorrência da diminuição dos benefícios eclesiásticos) e por profunda intervenção real. Esse processo encaminhou tais instituições para uma laicização contínua, ao mesmo tempo em que suas finalidades foram sendo remodeladas para atender a interesses da corte real e da burguesia ascendente (BERTOLIN, 2007).

É no século XVIII que os movimentos intelectuais denominados iluministas, de certa forma herdeiros do renascimento e do humanismo, vão propiciar o impulsionamento do capitalismo industrial e da sociedade moderna, ao enfatizarem o uso da razão e da ciência como os meios mais adequados de explicar o mundo e valorizar o homem como principal agente das transformações então em curso. Nesse período, a Revolução Francesa, como culminância política por um lado, e a Revolução Industrial, por outro como auge social e econômico desse processo, foram o ápice de tais transformações, que foram remodelando concepções de Estado, tempo, espaço e natureza, ao inaugurarem novas relações sociais, políticas, econômicas e culturais em que o trabalho é reinterpretado positivamente e a acumulação de capital se torna a mola propulsora dos empreendimentos produtivos (BERTOLIN, 2007).

Profundamente relacionada a processos de modernização dos Estados e da economia, a universidade é condicionada social, cultural e politicamente pelas pressões, influências e valores de seu tempo histórico. Assim, no século XIX, o desenvolvimento do industrialismo como modelo econômico e sua vinculação à ideia de construção dos Estados nacionais modernos levaram a que a instituição universidade se constituísse como espaço privilegiado para a produção de conhecimento e modelo de ensino superior. Mesmo não sendo exclusiva para tais finalidades, a universidade se hegemonizou como modelo e objeto de preocupação dos governos dessa nova configuração dos Estados. No século XIX, embora as instituições universitárias guardem profundas relações com as peculiaridades locais, os três

principais modelos que se disseminaram foram o alemão humboldtiano, o francês napoleônico (SGUISSARDI, 2009; GROPPPO, 2011) e o anglo-saxão (BERTOLIN, 2007).

Para Héglio Trindade (1999), o contexto social e político que faz advir a universidade moderna está imbuído dos valores do pensamento científico, do iluminismo e do enciclopedismo e os governos dos Estados nacionais vão paulatinamente encaminhando as instituições universitárias para processos de estatização e nacionalização, gestando o que se configuraria posteriormente o “papel social das universidades”. A partir dessa reconfiguração, a função precípua de tais instituições passa a ser formar “bons” cidadãos, aptos a cumprir as demandas e exigências do Estado e da sociedade. Nesse sentido, novas profissões são constituídas para atender às necessidades de profissionalização da burocracia estatal e às decorrentes do desenvolvimento industrial dos países, como as de engenheiro, economista e diplomata (BERTOLIN, 2007; GROPPPO, 2011).

Como dito, os três modelos disseminados na Europa e implantados com adaptações mundo afora foram o humboldtiano, o napoleônico e o anglo-saxão. O primeiro modelo, pensado e elaborado por Alexander von Humboldt em 1809, tinha como missão para a universidade o desenvolvimento da pesquisa pura e desatrelada de valores utilitários, o modelo napoleônico focava a formação profissional de nível superior e o anglo-saxão buscou atrelar a pesquisa ao desenvolvimento de saberes aplicáveis ao processo de industrialização (BERTOLIN, 2007).

No modelo humboldtiano, pressupunham-se a unidade entre ensino e pesquisa, a realização de pesquisas não utilitárias e o objetivo de formação através da investigação científica. As universidades alemãs tornaram-se centros de pesquisa científica funcional e economicamente mantidos e controlados pelo Estado, com autonomia de pesquisa e cátedra. Constituídas como instituições elitistas, seus docentes gozavam de emprego vitalício e seus alunos provinham das elites do império alemão (BERTOLIN, 2007; TOBÍO; PÉREZ, 2004).

O modelo napoleônico foi concebido pelo Estado como serviço público de formação superior para a profissionalização dos quadros da burocracia estatal e de profissões imprescindíveis ao desenvolvimento econômico da sociedade a partir da constituição de elites profissionais. Com objetivos bem delineados pelo Estado, o modelo universitário francês foi erigido

[...] sob valores de um novo humanismo baseado na ciência, na defesa dos direitos humanos e em prol da difusão de um novo saber tecnológico oriundo da revolução industrial. A institucionalização do ensino superior criou, entretanto, uma burocracia

racional, seletiva e impessoal, conformando um modelo burocrático de ensino superior (GROPPO, 2011, p. 42).

O modelo anglo-saxão, com as vertentes americana e britânica, não sofreu intervenções do Estado, porém as instituições foram adaptando continuamente seus currículos para atender aos processos de industrialização então em curso, no caso britânico, e, no caso norte-americano, as instituições visavam atender a demandas sociais das comunidades locais às quais se vinculavam e pelas quais eram mantidas. A organização interna destas obedecia a premissas empresárias em termos de gestão e controle, visto que muitas de tais instituições eram mantidas por empresas e empresários individuais (BEERTOLIN, 2007).

Esses três modelos inspiraram a implantação de universidades ou de IES não universitárias em várias partes do mundo e, segundo Santos (1994), tais modelos tinham como premissa “produzir um conhecimento superior, elitista, para o ministrar a uma pequena minoria, igualmente superior e elitista, de jovens, num contexto institucional classista pontificando do alto do seu isolamento sobre a sociedade” (p. 184). Em vários países do mundo e, no caso que nos interessa, da América Latina, depois de meados do século XX, as IES passam a ser interpeladas com problemas de ampliação da oferta a um público ávido por aumentar sua escolarização e pelas novas necessidades advindas de um Estado econômica e socialmente intervencionista e provedor de bens sociais.

Muitas colônias da América Latina já possuíam universidades antes do processo de independência, seguindo o modelo espanhol, ainda vinculado à Igreja Católica, e responsáveis pela formação intelectual e cultural das elites coloniais, diferentemente do ocorrido na colônia lusitana, em que os filhos das elites locais eram enviados à Universidade de Coimbra para completar os estudos. Após os movimentos de independência nacional, os governos dos novos países se viram na contingência de formar quadros para a nascente estrutura dos Estados então criados e de uma forma geral se espelharam no modelo francês para a formação profissional de elites dirigentes (CUNHA, L. A., 2007a).

Embora L. A. Cunha (2007a) defenda que as primeiras instituições de ensino superior tenham sido instaladas no Brasil ainda no período colonial, como os colégios e seminários das ordens religiosas, muitos autores (FÁVERO, 2006; OLIVEN, 2002; TRINDADE, 1999; NUNES, 2012) preferem pensar que as primeiras instituições de ensino superior realmente foram instaladas no país com a vinda da família real portuguesa em 1808.

Com o objetivo manifesto de profissionalização, ao longo de mais de cem anos as IES criadas no Brasil seriam instituições isoladas e independentes, destinadas somente ao

ensino profissional e de acesso restrito aos membros das elites dirigentes do país. É assim que foram surgindo os Cursos de Medicina, Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia no Rio de Janeiro, nova capital do Reino português, e na Bahia, em 1808. Em seguida, sob a justificativa da necessidade de guarnecer militarmente o território brasileiro, a Coroa instalou, em 1810, a Academia Real Militar no Rio para a formação superior técnica de militares.

Em 1812, o jardim botânico da Bahia foi transformado em Escola de Agricultura. No ano de 1820, instalou-se a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, vindo a ser renomeada, em 1824, Academia de Belas-Artes. Em 1874, funda-se a Escola Politécnica para a formação de quatro especialidades de engenharia civil, de minas, geógrafo e industrial, além de bacharelados em Ciências Físicas e Naturais e em Ciências Físicas e Matemáticas. Em 1827 instituíram-se os cursos jurídicos de São Paulo e de Olinda, redefinidos em 1854 como Faculdades de Direito. Em 1891, surgiram as faculdades de Direito no Rio de Janeiro, Bahia e Goiás; em 1893, a Faculdade Livre de Direito do Estado de Minas Gerais, em Ouro Preto; em 1903, outras Faculdades de Direito em Belém do Pará, em Porto Alegre e em Fortaleza.

Entre 1889 e 1905, fundaram-se as faculdades de Medicina, Obstetrícia, Farmácia e Odontologia em Porto Alegre, Pernambuco, Pará, Juiz de Fora, Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Entre 1896 e 1905, instalaram-se escolas de Engenharia em Porto Alegre, Bahia, São Paulo e Pernambuco. Entre 1905 e 1910, foram criadas faculdades de Ciências Econômicas no Rio de Janeiro, Bahia e Rio Grande do Sul. Entre 1900 e 1910 estabeleceram-se escolas de Agronomia em Piracicaba (SP), Lavras (MG) e Rio de Janeiro (CUNHA, L. A., 2007a; RODRIGUES, A. T., 2011).

Esse modelo de forte inspiração napoleônica inseria-se num contexto social e político em que às oligarquias regionais interessava monopolizar o acesso aos altos cargos públicos e em que a industrialização e a modernização econômica do país passavam ao largo das discussões públicas. Nesse sentido, a criação de escolas superiores isoladas, de lógica profissionalizante e pragmática, atendia às necessidades de assimilação dos produtos da cultura europeia, característica marcante do ensino superior no Brasil até a terceira década do século XX.

Essa constituição do ensino superior, alheia aos problemas sociais, políticos, tecnológicos e científicos próprios do país, impedia a constituição de saberes mais adaptados às realidades locais, desestimulava a ideia de pesquisa científica em bases mais ampliadas e consistentes, fazendo que a ideia de universidade como centro de produção do saber

“desinteressado” e formador da “verdadeira disciplina intelectual dos estudos avançados em qualquer campo” (TEIXEIRA, 1989) não vingasse e fosse inclusive combatida por muitos intelectuais e políticos. Nesse sentido, a inexistência de uma universidade brasileira ao longo dos cem primeiros anos de independência política, “de uma instituição que cultivasse o saber desinteressado, prejudicou a formação de um pensamento próprio nas diferentes áreas do saber” (RODRIGUES, A. T., 2011).

Esse quadro se alterou a partir das discussões sobre projetos de nação para o Brasil, irrompidas com a Revolução de 1930, em que a educação é alçada a assunto estratégico de responsabilidade do Estado. Essa nova percepção sobre o papel da educação ficou patente com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública já em 1930. E ao ensino superior seria destinada, em 1931, toda uma legislação, denominada Estatuto das Universidades Brasileiras, para estruturá-lo e organizá-lo diante dos desafios advindos com os processos de industrialização e urbanização que marcaram o período. Fávero (2006) observa que, embora o Estatuto das Universidades Brasileiras buscasse centralizar o processo de implantação de universidades, houve, ainda nos primeiros anos da década de 1930, condições políticas para posições contrastantes em relação ao Governo Vargas.

Assim, nesse período, estiveram em disputa três modelos de universidade. Um deles é o modelo preconizado pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, que, ainda inspirado no modelo napoleônico, buscava induzir e coordenar, de forma centralizada e autoritária, a criação de instituições universitárias a partir da aglutinação de faculdades profissionais pré-existentes visando ao ensino profissionalizante em nível superior para formar mão de obra para as indústrias em desenvolvimento, reestruturar o ensino médio e, indiretamente, o ensino fundamental, pela formação de professores em instituições universitárias, tendo como modelo organizacional a Universidade do Brasil (antiga Universidade do Rio de Janeiro). Os outros dois modelos foram os propostos por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, materializados respectivamente na criação da Universidade do Distrito Federal e da Universidade de São Paulo (SGUISSARDI, 2009).

A Universidade do Distrito Federal, sob a supervisão direta de Anísio Teixeira, discípulo de John Dewey<sup>8</sup>, tinha o objetivo de renovar e ampliar o acesso à cultura e aos

---

<sup>8</sup> John Dewey (1859 – 1952) foi um intelectual liberal estadunidense, cujas reflexões sobre democracia e liberdade de pensamento como instrumentos para a manutenção emocional e intelectual das crianças, contribuiu para as mais diversas áreas das ciências humanas, notadamente filosofia, política, sociologia e psicologia. Seu ativismo político se estendeu da participação na fundação de sindicatos de docentes a partido políticos. Lecionou filosofia nas Universidades de Michigan, de Minnesota, de Chicago, e de Columbia, onde permaneceu até o fim da carreira (TEITELBAUM; APPLE, 2001).

“estudos desinteressados”, materializando “a perspectiva de uma universidade autônoma, produtora de saber desinteressado, formadora de indivíduos teórica e politicamente críticos, cultores da liberdade” (SGUISSARDI, 2009, p. 143), e em que se efetivariam

[...] as concepções e propostas da intelectualidade que, ligada à ABE<sup>9</sup> e à ABC<sup>10</sup>, empunhara, na década anterior, a bandeira de criação da universidade como lugar da atividade científica livre e da produção cultural desinteressada (ALMEIDA, 1989, p. 195 apud FÁVERO, 2006, p. 25).

Entretanto, o projeto da Universidade do Distrito Federal acabou sucumbindo diante de maior centralização do governo central, com a incorporação das atividades e dos cursos desta instituição pela Universidade do Brasil em 1939 (FÁVERO, 2006).

A criação da Universidade de São Paulo, tendo à frente Fernando de Azevedo, foi pautada pela ideia de inovação com a constituição da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como “centro integrador da busca e da crítica do saber – marca do modelo germânico/humboldtiano” (SGUISSARDI, 2009). O surgimento da USP, servindo como modelo crítico à simples justaposição de institutos e faculdades e a desagregação dos conhecimentos decorrente da proliferação destes, foi a materialização de parte do projeto político das elites paulistas de reconquista da hegemonia política perdida com a revolução varguista. Com vistas a se tornar o maior centro de pesquisa científica do país, essa universidade recebeu vultosos recursos tanto do governo paulista como de grandes empresários do estado (OLIVEN, 2002).

Para Fernando de Azevedo, a universidade tinha papel fundamental no desenvolvimento econômico e social da região sudeste e de todo o país e sua finalidade principal deveria ser o cultivo das ciências, o aperfeiçoamento do espírito humano, a renovação contínua dos quadros científicos, técnicos e políticos do país, materializando-se como um centro de pesquisa científica e de alta cultura identificada com os interesses nacionais. Assim, para pensadores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo,

A educação superior ou universitária, a partir dos 18 anos, inteiramente gratuita como as demais, deve tender, de fato, não somente à formação profissional e técnica, no seu máximo desenvolvimento, como à formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de

---

<sup>9</sup> Associação Brasileira de Educação.

<sup>10</sup> Associação Brasileira de Ciências.

vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes (AZEVEDO, s/d, p.74-75 *apud* RODRIGUES, A. T., 2011).

O modelo humboldtiano de universidade representado pela USP não se mantém e vai sofrendo continuamente reformulações transformando-se esta instituição em uma federação de escolas profissionais agrupadas sob uma administração central. Essa reformulação vai seguindo os passos do governo federal, que, no período de 1945 a 1964 fundará diversas instituições federais de ensino superior pela aglutinação de escolas superiores de formação profissional.

A exceção ficará por conta da constituição da Universidade de Brasília, que, idealizada nos moldes dos modelos alemão e norte-americano, seria voltada para a pesquisa científica e tecnológica, tornando-se o esteio do projeto desenvolvimentista, acalentado por vários intelectuais e políticos de esquerda. A estrutura dessa universidade constituiu-se a partir da integração das várias áreas do saber científico, filosófico e artístico, com a substituição das cátedras vitalícias pela figura dos departamentos, fugindo completamente do modelo de implantação por aglutinação de escolas superiores profissionalizantes (OLIVEN, 2002; SGUISSARDI, 2009).

As discussões sobre os sentidos e fins da universidade, muito constantes nos debates de projetos nacionais dos anos 1930 à década de 50, perderão força no cenário acadêmico a partir do regime militar. A partir dos anos de 1960, com as transformações sociais e econômicas causadas pelo processo de mundialização do capital, a “defesa do sentido acadêmico de formação de um pensamento crítico, de saber desinteressado, de formação cultural ampla, de ensino e pesquisa com base em princípios de gratuidade, de instituição pública e autonomia” (RODRIGUES, A. T., 2011, p. 49), vai sendo paulatinamente escamoteada em meio às reformas universitárias que progressivamente intentaram transformar a ideia de universidade em uma organização de matiz empresarial e produtivista.

Embora defensores e opositores da Reforma Universitária de 1968 no Brasil a caracterizassem como inspirada no modelo neo-humboldtiano, porque associava obrigatoriamente ensino e pesquisa, Sguissardi (2009) assevera que a reforma em si não efetivou verdadeiramente um modelo semelhante no ensino superior brasileiro. O que tal reforma realmente implementou foi o que Cunha (1999 *apud* GROPPPO, 2011, p. 44) denominou *universidade taylorista*, produzida por uma reforma orientada pelo “âmbito da racionalidade administrativa e econômica”.

Às voltas com as manifestações estudantis e docentes, com o problema dos excedentes do vestibular, com o crescimento da demanda, e com a necessidade de formar quadros para o projeto militar de desenvolvimento econômico dependente e associado ao capital internacional, a reforma universitária do governo militar expurgou das IES professores, cassou a matrícula de estudantes, ao mesmo tempo em que institucionalizou a carreira docente e a pós-graduação e favoreceu a ampliação da ES pelo setor privado por meio da heterogeneização da oferta de ensino superior. Além disso, a instituição da pós-graduação e da carreira docente veio acompanhada da perda de autonomia das instituições públicas e do forte intervencionismo na gestão acadêmico-científica das IES.

Essa configuração da ES no Brasil, com grande predominância de instituições privadas, de cursos superiores profissionalizantes e de baixo ou inexistente investimento em pesquisa nas instituições privadas, foi se consolidando ao longo dos anos 1970 e 1980 como um sistema dual com superposição de modelos, o neo-humboldtiano e o neonapoleônico, segundo SGUISSARDI (2009), em que este último é hegemônico.

Na década de 1990, com o advento das reformas neoliberais e da globalização dos mercados, a redefinição de papéis atribuídos aos países em desenvolvimento no plano mundial do capitalismo e das políticas de ajuste empreendidas por estes sob inspiração e supervisão dos organismos multilaterais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio) em decorrência da crise da dívida pública, fará que a ES no Brasil, já muito restrita, passasse por amplo processo de privatização paralelamente ao advento das políticas regulatórias e fiscalizadoras orquestradas pelo novo Estado gerencial.

Assim, o processo de precarização das instituições públicas, ao ganhar vulto, ensejaria um ambiente acadêmico de dificuldades ao desenvolvimento e fortalecimento das pesquisas científicas e tecnológicas, tornando-se estas, *a priori*, exclusividade das nações desenvolvidas – aumentando, portanto, o enorme abismo existente entre os países do centro e os da periferia em termos sociais e econômicos –, e abriria caminho para a mercantilização da ES para o atendimento, pelo mercado, de parcelas substanciais da população excluída do acesso a este nível de ensino (DIAS SOBRINHO, 2010a).

Segundo Martins (2008), Sguissardi (2009) e Reis Silva Jr. (2003), esse processo preponderante de mercantilização da ES pela abertura indiscriminada de instituições privadas como empresas lucrativas, acompanhado pela diminuição de investimentos públicos em pesquisa e tecnologia nas IES estatais, vai paulatinamente redefinindo a gestão destas. Lutando em meio à escassez cada vez maior de recursos públicos, as IES estatais são, de uma

forma geral, instadas a complementarem suas finanças junto ao mercado como prestadoras de serviços, ofertando cursos, consultorias e produtos num processo em que a gestão universitária vai se plasmando com as referências empresariais e se subsumindo à arena de competição do mercado.

Segundo Chauí (2001) tal processo tem se efetivado, dentre outras questões, pela aceitação tácita e progressiva de uma modernização racionalizadora em que se alçam a valores hegemônicos o quantitativo, a eficiência produtiva e o compromisso com as demandas do mercado e do capital, favorecendo os interesses das empresas privadas em detrimento da democratização e autonomia da universidade como *instituição* pública. A relação entre universidade e empresa não se resumiria aos financiamentos para a pesquisa, vindo a exercer grande influência sobre a própria organização administrativa da IES. Sua estrutura busca adaptar o modelo da grande empresa capitalista cuja lógica pode ser percebida a partir de três características: “o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis do mercado como condição” (CHAUÍ, 2001, p.56).

Logo, a divisão do trabalho intelectual na universidade também é outro indício dessa lógica, podendo-se observá-la pela divisão entre as atividades docentes, os serviços administrativos e a produção de pesquisas. Dessa forma, a fragmentação, o aumento da burocracia e a heteronomia resultariam principalmente como consequências da lógica produtivista, razão de ser de *organizações operacionais* cuja característica essencial é a instrumentalidade, a adequação dos meios aos seus fins particulares. Nesse sentido, as organizações prezam tão somente pelos meios, tornando-se autorreferenciais, bastando-se a si mesmas. Logo,

A fragmentação da universidade ocorre em todos os níveis, tanto nos graus do ensino quanto nos da carreira, tanto nos cargos administrativos e docentes quanto nos de direção. O taylorismo é a regra. Isso significa, em primeiro lugar, que a fragmentação não é casual ou irracional, mas deliberada, pois obedece ao princípio da empresa capitalista moderna: separar para controlar. Em segundo lugar, significa que a fragmentação do ensino e da pesquisa é o corolário de uma fragmentação imposta à cultura e ao trabalho pedagógico pelas ideias de especialização e de competência, e, sobretudo, que a reunificação do dividido não se fará por critérios intrínsecos ao ensino ou à pesquisa, mas por determinações extrínsecas, ou seja, pelo rendimento e pela eficácia. Em terceiro lugar, a imposição deliberada de uma vida cultural fragmentada, fundada na radical separação entre decisão e execução conduz a uma unificação bastante precisa: a da administração burocrática (CHAUÍ, 2001, p. 56-7).

Essa caracterização preponderante e atual da universidade como organização operacional se afasta da ideia de universidade como instituição social, segundo Chauí (2001),

caracterizada como *ação social* ou *prática social* embasada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições. Estas se efetivam a partir da noção de diferenciação, que concede às *instituições sociais* autonomia diante de outras instituições, de modo que elas se estruturam por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento intrínsecos a si próprias e *per se*.

Nesse processo, as instituições aspiram à universalidade de seus valores e têm como finalidade o desenvolvimento crítico dos valores da sociedade em que se inserem, estando comprometidas com “os fins coletivamente reconhecidos e os valores que os sustentam”, primando pelas finalidades a que se propõem e que lhes são propostas pelos agentes sociais com os quais elas se relacionam interna e externamente. Ou seja, subjazem à noção de instituição social as ideias de pertinência social, entendida por Goergen (2008) como valores que “implicam sempre um posicionamento crítico com relação à realidade na perspectiva dos ideais humanitários de justiça social, liberdade, paz e desenvolvimento sustentado” (p. 3), e autonomia social. Desse prisma,

Sob múltiplas manifestações, a ideia de autonomia, como a própria palavra grega indica – ser autor do *nomos*, ser autor da norma, da regra e da lei -, buscava não só garantir que a universidade pública fosse regida por suas próprias normas, democraticamente instituídas por seus órgãos representativos, mas visava, ainda, assegurar critérios acadêmicos para a vida acadêmica e independência para definir a relação com a sociedade e com o estado. Numa palavra, autonomia possuía sentido sociopolítico e era vista como a marca própria de uma instituição social que possuía na sociedade seu princípio de ação e regulação. Ao ser, porém, transformada numa organização administrada, a universidade pública perde a ideia e a prática da autonomia, pois esta agora se reduz à gestão pela qual o Estado estabelece metas e indicadores de desempenho, que determinam a renovação ou não renovação do contrato (CHAUÍ, 2001, p. 183).

A universidade como organização operacional é uma organização prestadora de serviços num ambiente de competição com outras organizações. Como ela é dependente dos fatores externos, tal qual uma empresa, deve reconstituir-se continuamente para acompanhar as demandas da economia do capitalismo flexível e flexibilizador. Como a “permanência de uma organização depende muito pouco de sua estrutura interna e muito mais de sua capacidade de adaptar-se celeremente a mudanças rápidas da superfície do ‘meio ambiente’” (CHAUÍ, 2003, p. 7), ela passa a sobreviver sob intenso controle administrativo de suas ações, assumindo então a forma de “gestão social” e “gerenciamento de qualidade”, que em realidade se apresenta como um aperfeiçoamento e adaptação da burocracia aos preceitos neoliberais. Assim,

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro-organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual (CHAUÍ, 2001, p. 190).

Nesse contexto, processa-se uma transformação no sentido da autonomia universitária que passa a ser compreendida como liberdade da IES para captar recursos com empresas privadas e como “gerenciamento empresarial da instituição” que visam o alcance de metas e o cumprimento das cláusulas contratuais. A flexibilização, por sua vez, torna-se o princípio da autonomia, da profissionalização dos currículos de graduação e da separação entre docência e pesquisa para que se processe a constituição do que Sguissardi (2009) denominou *universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva*.

E, como esteio e norte dessas transformações da ES, há o papel fundamental e amalgamador da avaliação de IES, como venho discutindo desde o início. Se, em tese, nas novas configurações da universidade atualmente, não caberia à organização discutir ou questionar a sua própria existência e as exigências que lhe são feitas, sua função, seu lugar na sociedade, então à avaliação institucional possivelmente restaria apenas medir para controlar e conformar, tendo em vista que a cultura em implantação junto à comunidade acadêmica só poderia estar predominantemente direcionada para um sistema de poder no sentido de controlar e regular de forma impositiva e autoritária, ao mesmo tempo em que disponibiliza à comunidade externa índices de padrão de qualidade e favorece o ambiente de competição intra e interinstitucional sob a égide do quase-mercado educacional<sup>11</sup>.

Assim, nesta dissertação, entendo os conceitos de instituição social e organização administrada de forma relacional, contextual e fluida. Isso se relaciona à minha perspectiva de que as práticas sociais são dinâmicas e suas vivências são multidimensionais, plenas de sentidos e significados e plásticas, pois estão abertas a contínuas transformações em função das interações entre os atores sociais uns com os outros e deles com as instituições em que se inserem em contextos sociais, econômicos, políticos e culturais específicos. O recurso às conceituações acima me serviu como auxílio à relação, na pesquisa avaliativa, com a empiria e com a compreensão dos dados construídos e das categorias empíricas. Nesse sentido, não tive a pretensão de enquadrar nem prévia nem posteriormente a realidade em concepções

---

<sup>11</sup> *Quase-mercado*, segundo Dias Sobrinho (2002), Souza *et Oliveira* (2003), é a conceituação para a situação em que um determinado bem possui vários fornecedores em competição além do próprio Estado e em que esse bem é avaliado e regulado pelo Estado para a conformação daquele à qualidade previamente padronizada.

estanques e desconexas dos sujeitos que a experienciam, mas tão somente construir uma pesquisa instigada pelo diálogo e pelo debate nos contextos dos sujeitos da pesquisa.

### **3.3 Práticas e reflexões sobre avaliação institucional: tendências na literatura e embates políticos**

Debates sobre a avaliação da ES no Brasil têm ocorrido desde princípios da década de 1980 na esteira das discussões em âmbito internacional sobre os sentidos e objetivos da universidade e modos de avaliá-la. Parte da agenda de reformas do Estado propagadas por organismos internacionais, como Banco Mundial, Cepal e UNESCO, a avaliação de IES relaciona-se ao novo papel atribuído, pelo pensamento neoliberal hegemônico, ao Estado em sua relação com a sociedade e a economia. Nesse novo papel, os Estados são instados a abandonar paulatinamente sua função de provedores de direitos sociais para assumir preponderantemente atribuições de avaliação e regulação do que passou a serem denominados serviços sociais, como a ES (DIAS SOBRINHO, 1998).

Nos anos 1990, a avaliação de IES sai do plano do discurso e torna-se política de Estado com os desdobramentos do PAIUB. Essa política, apoiada na ideia de desenvolvimento institucional, teve breve existência, porém, as práticas engendradas em sua implementação por diversas instituições criaram espaço na academia para reflexões sobre AI e o estabelecimento de culturas avaliativas nos ambientes das IES.

Entretanto, em meados da década de 1990, o PAIUB é substituído pelo ENC como política de avaliação, gerando conflitos entre o governo e a maioria das comunidades acadêmicas em função do perfil controlador e regulador desse instrumento avaliativo. Contudo, a substituição do ENC, em 2004, por uma concepção de avaliação como forma de regulação aliada à ideia de desenvolvimento institucional é materializada nos princípios constituintes do SINAES, atualmente em vigor. Marcado por contradições e disputas entre governo e comunidade acadêmica, o SINAES tem sido objeto de muitas pesquisas acadêmicas (MARTINS; PONTE, 2013).

Iniciadas em princípios da década de 1990, as pesquisas sobre AI em educação superior ganharam um espaço privilegiado com o surgimento, em 1996, do periódico *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* até hoje publicada, congregando muitos pesquisadores da área. Também servindo como trincheira política, essa revista se tem

constituído como contraponto às práticas avaliativas oficiais que concebem a avaliação como instrumento meramente técnico para fins exclusivos de controle e regulação.

Além dela, muitos outros grupos editoriais de periódicos acadêmicos, como *Educação e Sociedade*, *Revista Brasileira de Educação* e *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação Superior* têm publicado artigos que discutem AI através de diferentes enfoques abrindo análises sobre diversos aspectos do tema avaliação da ES. Essas revistas vêm se articulando com uma produção substantiva de dissertações e teses sobre essa temática, notadamente proveniente de programas de pós-graduação em Educação.

Meu objetivo, nesta seção, é analisar brevemente algumas das principais tendências de concepções em avaliação de IES tendo como objeto, por um lado, as ideias do Núcleo de Pesquisas do Ensino Superior (NUPES) e, de outro, as reflexões da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES). Em seguida, relato resumidamente os desenvolvimentos de estudos de dissertações e teses acerca de uma das dimensões do SINAES, o ENADE, sem pretensão de esgotar o assunto. Esse pequeno percurso é justificado pela necessidade de situar a contribuição que minha pesquisa avaliativa pretende desenvolver sobre o tema.

### **3.3.1 Avaliação de IES: da política em decurso ao discurso sobre a política**

A partir de levantamento bibliográfico em *sites* acadêmicos como o Scielo, Banco de Teses da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses e de vários programas de pós-graduação em Educação, identifiquei o atual Núcleo de Pesquisas em Políticas Públicas da USP (NUPPS), herdeiro do antigo Núcleo de Pesquisa do Ensino Superior (NUPES), como um dos primeiros núcleos acadêmicos a debater concepções e propostas de avaliação da ES em fins dos anos 1980 (GRELLO, 2008). Barreyro e Rothen (2010) argumentam que o NUPES teve papel preponderante no desenvolvimento de políticas públicas para a ES ao longo da década de 1990, influenciando na configuração dos modelos de expansão, financiamento, avaliação e regulação desse nível de ensino.

Segundo esses autores, pesquisas e trabalhos acadêmicos de Eunice Durham, José Goldemberg, Simon Schwartzman e Maria Helena Magalhães de Castro, membros proeminentes do Núcleo, teriam influenciado o desenho das políticas de avaliação da ES nos Governos de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso, propondo um modelo calcado

nas premissas de atendimento às demandas do mercado e às pressões pela remodelação internacional do papel da ES.

Tais pesquisadores imprimiriam uma marca às políticas de avaliação e regulação da ES ao considerá-las centrais nas políticas de ES, chegando mesmo a conformar as práticas avaliativas dos Governos de Lula da Silva e Dilma Rouseff. Tais marcas se relacionariam ao peso concedido a instrumentos avaliativos externos como o ENC e o ENADE, à centralização dos procedimentos avaliativos em instituições externas às IES, como o INEP, e à preocupação preponderante com a criação de condições objetivas de comparação interinstitucional numa perspectiva indutora de competição entre as instituições.

Por outro lado, no interregno do Governo de Itamar Franco, experiências internas a algumas IES, como a Unicamp e a UnB, serviriam de base na discussão entre o MEC e a comunidade acadêmica na elaboração de um modelo de AI diferente dos propostos ao longo da década de 1980, notadamente os da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior e do Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES)<sup>12</sup>.

As propostas destes grupos de trabalho se pautaram pela ideia de avaliação para regulamentação, comparação interinstitucional e alocação de recursos com base em critérios elaborados a partir de certa noção de produtividade acadêmica das IES e seus docentes. Contrariamente a isso, o diálogo entre o governo Itamar Franco e as instituições incorporou várias sugestões que se materializaram na criação do PAIUB (PALHARINI, 2001).

O PAIUB teve vida curta e seus princípios de autonomia, respeito à identidade institucional e participação da comunidade na elaboração e implementação da autoavaliação institucional permaneceriam como modelo de avaliação institucional para muitas IES, que mantiveram uma sistemática de autoavaliação nessa perspectiva após a extinção oficial do PAIUB como política de Estado. Extinto o PAIUB, no governo FHC retomaram-se algumas ideias ensaiadas ao longo dos anos 1980, como a realização de exames de larga escala e a regulação baseada em processos avaliativos, na constituição do ENC na metade dos anos 90 (PALHARINI, 2001).

O fim do PAIUB como política de Estado e a manutenção de práticas avaliativas na perspectiva desse programa em muitas IES ensejaram condições para o surgimento da RAIES e de sua revista *Avaliação*, cujo conselho editorial é constituído por José Dias Sobrinho, Dilvo Ilvo Ristoff, Newton Cesar Balzan, Denise Balarine Cavalheiro Leite e Maria Amélia Sabbag Zainko, que haviam participado ativamente dos debates e implementação do

---

<sup>12</sup> No capítulo seguinte, far-se-á a análise histórica das práticas de avaliação da ES no Brasil.

PAIUB no MEC, nas associações docentes e de reitores e na implementação do programa nas universidades, como pude constatar pela análise de seus currículos na Plataforma Lattes do CNPq, em Gonçalves Filho (2003) e Rothen e Barreyro (2011a).

O conselho editorial da revista *Avaliação* buscou, desde o início, conceber um espaço para a construção do campo teórico da AI da ES e também de constituir-se como mecanismo de resistência e de defesa do PAIUB. Esse programa serviu como referência prática na construção e debate teórico sobre o campo da avaliação da ES, contrapondo-se à perspectiva do NUPES e de defensores do ENC (ROTHEN; BARREYRO, 2011a).

Ao longo do tempo, o conselho editorial foi desenvolvendo uma concepção específica de avaliação e ES, que norteou sua produção e seu posicionamento político e epistemológico. Essa concepção, segundo Rothen e Barreyro (2011a), baseia-se nas palavras *avaliação, institucional e educação superior*. O sentido atribuído a tais palavras se refere ao modo como uma IES deveria ser avaliada, aos valores e fins que sua avaliação deveria possuir, aos sujeitos e participantes da avaliação e à relação entre avaliação, IES e sociedade.

Antes de prosseguir, detenho-me um pouco nas concepções do NUPES, que foram hegemônicas ao longo dos anos 1990 e deixaram um legado na elaboração e implementação do SINAES. A produção do NUPES constituía-se de textos de trabalho com caráter de artigo e eram divulgados através dos *Documentos de Trabalho, Análises Preliminares e Cadernos Azuis* (BARREYRO; ROTHEN, 2010). Concebendo o ensino superior de uma suposta perspectiva realista, os pesquisadores do Núcleo assinalavam que esse nível de ensino enfrentava uma crise institucional, de financiamento e de atendimento às demandas crescentes da sociedade.

A crise institucional seria o reflexo do engessamento do modelo de ES, decorrente da Reforma Universitária de 1968 e da incapacidade do Estado em manter e expandir a ES em conformidade com o aumento da demanda, da suposta baixa produtividade em termos de pesquisa nas universidades estatais e da falta de critérios claros para o financiamento das instituições governamentais. A crise de financiamento relaciona-se à escassez de recursos pelo Estado e sua suposta incapacidade de manter as instituições existentes e ampliar sua oferta. Por último, coloca-se a questão do atendimento às necessidades da sociedade, num contexto de expansão do público a ser atendido, da relação entre as instituições e as empresas e a qualidade e finalidade das pesquisas desenvolvidas nas IES estatais (GRELLO, 2008).

A solução, na perspectiva do NUPES, deveria passar pela institucionalização de dois modelos de IES: um voltado ao atendimento da crescente demanda dedicando-se ao

ensino com vistas à profissionalização para o mercado de trabalho e outro em que poucas instituições estariam exclusivamente focadas em pesquisa e na formação de cientistas orientados ao atendimento das necessidades da sociedade e do mercado, constituindo-se elas centros de excelência. Por trás desses dois modelos, havia a ideia de autonomia financeira e a noção de organizações públicas não estatais<sup>13</sup>.

As instituições voltadas ao ensino deveriam realizar parcerias com empresas na elaboração de seus cursos e focar seu ensino às necessidades de profissionalização, numa ótica de coexistência entre público-privado. A regulação de tais instituições e da qualidade de seu ensino deveria ocorrer pelo mercado, que seria o responsável pela avaliação efetiva das instituições (GRELLO, 2008).

Quanto aos centros de excelência, por sua responsabilidade no desenvolvimento científico e tecnológico do país, deveriam ser estimulados com maior autonomia administrativa e financeira a partir de maior e melhor regulamentação jurídica, em que um processo de avaliação da produtividade acadêmica seria fundamental para a alocação de recursos, e de responsabilização dessas IES por suas próprias finanças. Esse processo de autonomização, precedido pelo estabelecimento de metas, deveria criar um ambiente propício à competitividade institucional e à busca de parcerias com o setor produtivo para o financiamento parcial das atividades de pesquisa (GRELLO, 2008).

A concepção de avaliação do NUPES reside em que ela teria o objetivo de analisar o desempenho institucional da IES, baseada em indicadores objetivos e publicizáveis com fins de comparação, participação e avaliação por docentes e atrelamento da alocação de recursos ao desempenho da IES nos processos avaliativos. Essa concepção vinculava-se à ideia de ES defendida pelo Núcleo: distintos modelos de IES com currículos flexíveis para o atendimento às diversas demandas sociais e do mercado.

Ainda segundo o Núcleo, embora concordasse com a prática de uma autoavaliação institucional, esta teria finalidade de somente auxiliar o planejamento interno, não possibilitando uma comparação objetiva entre instituições, o que somente poderia ocorrer através de avaliações externas e centralizadas em um órgão responsável pela elaboração e aplicação delas. Por fim, compreendiam os membros do NUPES que a realização das

---

<sup>13</sup> Segundo Bresser Pereira (MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL E REFORMA DO ESTADO, 1998), organizações públicas não estatais são “uma forma de propriedade pública não estatal, constituída pelas associações civis sem fins lucrativos, que não são propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estão orientadas diretamente para o atendimento do interesse público” (p. 13). Materializadas deste ponto de vista como “organizações sociais”, elas constituem-se geralmente como fundações de direito privado, que “têm autorização legislativa para celebrar contrato de gestão com o poder executivo, e, assim, poder, através do órgão executivo correspondente, fazer parte do orçamento público federal, estadual ou municipal” (PEREIRA, 1995, p. 13).

avaliações das IES pautava-se num projeto maior de reforma da ES com vistas à transformação das IES estatais em organizações públicas não estatais, conforme concepção de Bresser Pereira, e da diferenciação institucional para o atendimento às necessidades do mercado, de modo que

[...] para o NUPES a avaliação é um instrumento institucional que permitiria às instituições decidirem como atender às demandas externas. Nesta concepção, a autonomia universitária reduzir-se-ia à decisão de como a educação superior se submeterá às demandas externas, ou seja, autônoma para decidir como será a sua heteronomia (BARREYRO; ROTHEN, 2010, p. 15).

Dessa perspectiva, o NUPES poderia ser considerado como o que Shiroma *et al.* (2007) denominaram os arautos da reforma e do Consenso de Washington<sup>14</sup>, tendo em vista que o trânsito de seus principais membros pelos altos escalões do MEC e Conselho Nacional de Educação ao longo dos anos 1990 e da visibilidade e amplificação de seus discursos pelos principais meios de comunicação têm contribuído na consolidação de uma visão específica de educação superior e de sua avaliação. Esse suposto consenso acerca de princípios basilares sobre a avaliação de IES, consagrados ao longo da existência do ENC, permeou os debates em torno da criação do SINAES, de modo que este manteve algumas concepções e práticas de avaliação que se têm tornado hegemônicas em detrimento de outras perspectivas avaliativas que também ganharam espaço na elaboração do atual sistema de avaliação da ES.

Como veremos adiante, o SINAES legalmente incorporou a noção de regulação e avaliação, mas com predominância desta última e numa visão de globalidade e integração sem preponderância de um procedimento avaliativo sobre os demais. Contudo, como trabalharei a seguir, o atual sistema tem sido marcado pela hegemonia da avaliação com realização de exames em larga escala, redução do processo à construção de indicadores externos de qualidade e responsabilização das IES pelos resultados auferidos nos exames dos estudantes com consequências para a regulação das IES.

---

<sup>14</sup> Ronaldo Coutinho Garcia (2009) explica que, em 1989, o *Institute for International Economics* organizou um evento em Washington, com economistas liberais latino-americanos, funcionários do governo norte-americano, do FMI, do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com o objetivo de avaliar as reformas econômicas em curso na América Latina. O diretor do instituto, John Williamson, reuniu os pontos de consenso entre os participantes, originando o Consenso de Washington: 1) disciplina fiscal; 2) focalização dos gastos públicos em educação, saúde, infraestrutura e segurança pública; 3) reforma tributária com diminuição da tributação sobre a renda e o patrimônio; 4) liberalização financeira, com o fim de restrições para as instituições atuarem nos países; 5) liberalização cambial; 6) liberalização do comércio exterior; 7) eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento direto estrangeiro; 8) privatização, com a venda de empresas estatais e descentralização das ações do governo central; 9) desregulação, com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas; e 10) defesa da propriedade intelectual.

Retornando à concepção de avaliação da RAIES e do conselho editorial da revista *Avaliação*, temos que a AI de uma IES se relaciona à ideia de autonomia universitária, entendida ora na tensão entre Estado e Universidade nos processos de descentralização e desregulação impulsionados pelas políticas neoliberais, ora como um pressuposto principiológico de gestão autônoma e emancipada da tutela do Estado e da sociedade, porém, sem que isso represente alheamento às demandas destes (BARREYRO; ROTHEN, 2011a).

A noção de ES da RAIES fundamenta-se na ideia de função pública da ES em que esta cumpre papel relevante na formação individual e na construção coletiva da sociedade na qual a IES se insere, independentemente das características do provedor, se privado, confessional ou estatal. Desse ponto de vista, público não se confundiria com estatal e se oporia à noção de mercadoria, tendo em vista a concepção da RAIES da educação como um direito social. Essa noção de público e de direito em relação à ES torna imperiosa a necessidade de avaliação institucional como forma de compromisso ético da instituição para com a sociedade.

Dessa forma, os processos avaliativos devem ser concebidos como públicos e socializados como forma de prestar contas à sociedade e ao Estado pelo exercício da IES de sua função social. Como diversificadas são as demandas sociais e as relações intrainstitucionais, a ES não deveria ser concebida segundo modelos fixos e pré-determinados de instituição, de modo que esta pode ter focos diferenciados segundo suas próprias potencialidades e conforme as demandas sociais, culturais e locais da região em que a IES se insere. De acordo com essa concepção, a ideia de pesquisa também se diversifica, ao ser compreendida, numa dimensão plural e dialógica, com a realidade local e em perspectiva pedagógica e formadora, além da lógica de realização de pesquisas de ponta para o atendimento a demandas internas e externas de âmbito mais geral (BARREYRO; ROTHEN, 2011a).

Logo, a AI, em consonância com a diversidade das IES e das realidades locais do país, deve por princípio respeitar a identidade institucional da IES e compreender sua inserção local. Nesse sentido, o termo *institucional* se refere à simultaneidade do objeto e do sujeito da avaliação, que, na concepção da RAIES, são compreendidos como idênticos e inseparáveis, pois é a comunidade acadêmica da IES a responsável pela decisão ética em realizar a avaliação de si e para si como forma de autoconhecimento e prestação pública e política de contas de suas atividades à sociedade. Portanto,

Institucional se refere ao sujeito, ao objeto e à relação entre um e outro, ou seja, ao modo como o processo se realiza. Dizemos que o sujeito é institucional no sentido de que são os agentes da própria instituição e da comunidade científica, social e institucionalmente constituídos e, então, legitimados, que realizam o processo. Os sujeitos da avaliação são a instituição, a plenitude de suas estruturas e relações internas e externas. Os sujeitos da avaliação constroem um projeto ou desenho e produzem praticamente um processo segundo os critérios, objetivos e procedimentos públicos da comunidade, isto é, à maneira institucional e com os dispositivos da instituição (DIAS SOBRINHO, 1996a, p. 5).

A adjetivação *institucional* a esse processo se vincula à concepção de titularidade da avaliação, segundo a qual esta deve atender às necessidades endógenas de autoconhecimento da instituição. Isso não quer dizer que a avaliação ignore o diálogo com a sociedade, com o Estado e que dispense a existência de agências externas de avaliação. A titularidade fundamenta-se na concepção de autonomia universitária e na heterogeneidade de valores constituintes do *ethos* da IES, de modo que esta é a mais apropriada para conceber o desenho e os fins de seus processos avaliativos. Portanto, à palavra *avaliação* são conferidos os sentidos de titularidade, ética e política (BARREYRO; ROTHEN, 2011a).

Segundo Barreyro e Rothen (2011a), a concepção de avaliação institucional da ES da RAIES é uma ação política realizada com procedimentos técnicos legitimados pelos membros da comunidade, que devem elaborar os instrumentos e propor os fins dos processos avaliativos, que não devem ser compreendidos como neutros. Dessa perspectiva, a avaliação deve ser multirreferencial, abrangendo elementos quantitativos e qualitativos,

[...] segundo uma racionalidade técnica, que assegure informações objetivas e críveis, mas também é imprescindível que cumpra com os requisitos da equidade, tais como a ausência de coerção, a construção de garantias de respeito aos sentidos produzidos socialmente, a liberdade de expressão, a participação e, sobretudo, colabore para a justiça social e não para a desigualdade e a exclusão (DIAS SOBRINHO, 2001, p. 8).

Logo, a avaliação deve ser realizada com fins pedagógicos e de formação cidadã estimulando a construção de um ambiente democrático na instituição, buscando “elevar a consciência dos problemas, potenciar os sentidos dos fenômenos e projetar novas possibilidades de construção. Contribua para a emancipação, portanto” (DIAS SOBRINHO, 2001, p. 11).

O conselho editorial de *Avaliação* e muitos de seus colaboradores tiveram papel preponderante na elaboração do projeto do SINAES e nos primeiros anos de sua implementação. Construindo espaço para o debate, proposição e de contraposição à herança do ENC, a RAIES possibilitou o resgate parcial de princípios do PAIUB na elaboração do

SINAES, favorecendo que a lei incorporasse inicialmente de forma equilibrada elementos conflitantes. Não negando que a avaliação devesse propiciar mecanismos de regulação da ES, de sua oferta e expansão, a avaliação *a priori* era compreendida, no SINAES, como processo de conhecimento e autoconhecimento que deveria ser engendrado primeiramente pelas próprias IES na realização de suas autoavaliações, passando em seguida pelos demais processos como avaliação externa e de desempenho dos estudantes. Entretanto, como discutirei posteriormente, a hegemonia de concepções e práticas de avaliação que tiveram no ENC sua materialização manteve-se e tem remodelado o SINAES numa perspectiva de abandono dos princípios propostos inicialmente pela RAIES.

### **3.3.2 Alguns olhares sobre o ENADE**

Nesta seção apresento alguns trabalhos que analisaram o ENADE sob enfoques diversos. Aproveitando-me da dissertação de Molck (2013), que empreendeu uma pesquisa sobre o estado da arte com base em dissertações e teses acerca desta temática, incursiono brevemente em algumas pesquisas para projetar alguns caminhos percorridos e, então, situar minha pesquisa avaliativa.

Molck (2013) desenvolveu sua pesquisa com o objetivo de analisar os impactos do ENADE nos cursos de graduação e as estratégias adotadas pelas IES no intuito de melhorar seu desempenho institucional a partir de diagnósticos provenientes do ENADE. Sua pesquisa de caráter bibliográfico compulsou dissertações e teses escritas e defendidas entre 2004 e 2010, com os seguintes objetivos específicos: (1) analisar o ENADE no cenário das avaliações e exames de larga escala implementados no Brasil no campo da ES; (2) mapear o conjunto de trabalhos desenvolvidos desde a efetivação do ENADE; e (3) caracterizar os impactos do ENADE nos cursos de graduação e a forma como as IES se utilizaram dos dados do ENADE visando às melhorias no desempenho institucional.

Considero esse trabalho relevante para o meu, pois ele: (1) elenca fontes importantes e atuais de pesquisa sobre a temática, facilitando a busca e análise de trabalhos que já lidaram com o ENADE como objeto de pesquisa; (2) compreende o ENADE como um importante instrumento de avaliação institucional e como base para o planejamento institucional das IES; (3) desenvolveu eixos temáticos para a classificação das dissertações e teses com os quais concordo, viabilizando-me focar a atenção aos trabalhos com os quais

pude dialogar de forma crítica; e (4) sistematiza diversos dados e referências sobre o ENADE, de modo a apresentar um manancial muito produtivo para novas pesquisas.

Realizando sua busca no Banco de Teses da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Molck (2013) elencou 32 trabalhos entre dissertações de mestrado e teses de doutorado que têm o ENADE como objeto de pesquisa. Esses 32 trabalhos foram organizados em 8 eixos temáticos, caracterizados pelo autor a partir de sua percepção sobre o enfoque e os objetivos concebidos pelos autores desses trabalhos.

Assim, foram elaborados os seguintes eixos: (1) melhorias do desempenho institucional, (2) melhorias dos cursos de graduação, (3) fatores de desempenho do aluno, (4) política pública avaliativa, (5) aspectos técnicos e operacionais, (6) estratégias didáticas para a melhoria do desempenho do aluno, (7) formação de professores, e (8) indução de transformações curriculares. A proposta de caracterização de eixos temáticos como proposto por Molck me foi muito conveniente, pois possibilitou acessar os trabalhos por ele analisados e também lê-los com um olhar direcionado. Assim, ao ler os resumos das dissertações e teses, selecionei os trabalhos que mais me interessaram.

Molck (2013) informa que, de 2004 a 2010, os anos em que mais há produção de pesquisas sobre o ENADE são 2008 e 2009, preocupação sintomática dos novos rumos dados pelo governo federal ao SINAES com a criação do Conceito Preliminar de Curso (CPC) e do Índice Geral de Cursos (IGC), que serão analisados posteriormente. Desse ponto de vista, a maioria das pesquisas se situa nos eixos *melhorias do desempenho institucional, melhorias dos cursos de graduação, fatores de desempenho do aluno e política pública avaliativa*. Essa preocupação identificada por Molck (2013) parece ser reflexo das novas perspectivas das instituições e das comunidades acadêmicas diante da reconfiguração do SINAES e dos impactos que os indicadores de qualidade instituídos pelo MEC podem causar na gestão das IES e na relação destas com o governo, a sociedade e umas com as outras.

Dos trabalhos analisados por Molck (2013), selecionei as pesquisas de Souza (2009), Campos (2009), Eussen (2010), Reis (2009) e Moreira (2010), pois tais autoras focaram suas análises sobre o ENADE numa perspectiva de compreendê-lo no contexto institucional, social, político e econômico das IES em que ele foi realizado e desenvolveram suas pesquisas tendo como *locus* universidades públicas federais. Também analiso o trabalho de Rangel (2010), não incluído no rol elencado por Molck (2013), porém encontrado segundo os mesmos procedimentos de busca adotados pelo autor, e enquadrando-se nos quesitos acima.

A dissertação de Souza (2009) analisou a cultura avaliativa na UFC a partir do estudo das representações sociais das distintas categorias dessa comunidade acadêmica dos *campi* de Fortaleza, tendo como referência o Ciclo de Avaliação Institucional 2005/2006 e o ENADE 2008. A pesquisa objetivou compreender as representações sociais na instituição sobre AI, nível de conhecimento sobre o SINAES, de participação dos distintos segmentos no processo autoavaliativo e representações de coordenadores de cursos de graduação e estudantes sobre o ENADE 2008. Utilizando, como principal instrumento de coleta de dados, questionários em que as perguntas em sua maior parte eram fechadas, Souza (2009) concluiu que as representações sociais de cada agrupamento institucional (técnicos, docentes, gestores e estudantes) possuem caráter específico e relacionado à inserção institucional e aos interesses próprios de cada categoria.

A pesquisa de Campos (2009) se propôs verificar os impactos do ENADE sobre a UFC visando identificar os fatores relacionados à eficácia institucional, no que se refere ao que o ENADE avalia, a partir da visão dos coordenadores dos cursos de graduação cujos alunos se submeteram ao ENADE nos anos de 2004, 2005 e 2006. Recorrendo a questionários fechados, a autora entrevistou os coordenadores dos cursos avaliados nesse período a respeito do aperfeiçoamento, melhoria do desempenho global dos cursos da instituição e como isso se refletiria nesse exame. Segundo Campos (2009), ao analisar os dados coletados estatisticamente, existiria uma relação direta entre a eficácia alcançada pelas IES e os resultados obtidos no ENADE. Desse ponto de vista, os resultados do ENADE espelhariam a efetiva realidade de infraestrutura e pedagógica dos cursos de graduação.

Por sua vez, o trabalho de Eussen (2010) objetivou analisar a conformação que as políticas nacionais de avaliação para a ES vêm assumindo na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Debatendo o uso da constituição de novos instrumentos avaliativos para o ensino superior, Eussen situa a avaliação da ES no contexto das novas demandas advindas da reforma do Estado em que este passa a se configurar como Estado Avaliador numa perspectiva de promoção e mensuração da qualidade com base nos valores de excelência e competitividade. Empreendendo uma análise histórica sobre os desdobramentos da avaliação no campo da ES, a autora analisa o processo de implementação do SINAES na UFRN, instituição em que já havia uma prática avaliativa consolidada. A pesquisa desenvolveu-se em um único curso de graduação, que passou pelas três modalidades de avaliação do SINAES: autoavaliação, avaliação externa de curso e ENADE. Servindo-se de pesquisa documental, bibliográfica, entrevistas semiestruturadas e observação não

participante, a pesquisa concluiu que o SINAES, em sua integralidade, nessa IES vem sendo efetivado lentamente devido tanto à complexidade e amplitude do processo avaliativo como da reconfiguração operada nesse sistema avaliativo, assumindo características muito mais regulatórias e estabelecendo *rankings* entre cursos e instituições.

Reis (2009) desenvolveu sua pesquisa analisando a AI, sob a égide do SINAES, no curso de Física da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade Católica de Brasília. Focando na análise do ENADE nesse curso das duas instituições, a pesquisadora visou investigar o uso dos resultados desse exame com os objetivos de analisar eventuais mudanças ocasionadas na gestão dos cursos pesquisados em virtude dos resultados alcançados no ENADE, compreender a contribuição do ENADE na melhoria da qualidade dos cursos e identificar os tensionamentos que os conceitos desse exame trazem para o cotidiano dessas duas instituições. Como procedimentos metodológicos, Reis (2009) realizou análise documental e entrevistas semiestruturadas com agentes institucionalmente responsáveis pela realização do ENADE, concluindo que esse exame contribui significativamente para a melhoria da qualidade educacional, embora produza tensionamentos, notadamente nas IES particulares, na medida em que favorece condições de classificação das instituições por meio de *rankings*.

Moreira (2010) elaborou sua tese de doutorado tendo como objetivo estudar a influência de fatores institucionais sobre o desempenho de alunos concluintes dos cursos de Biologia, Engenharia Civil, História e Pedagogia de todas as IES avaliadas no ENADE 2005. A pesquisa sustentou a tese de que, controladas as variáveis individuais e socioeconômicas, as características institucionais específicas dos cursos influenciam o rendimento demonstrado pelos estudantes no ENADE. Para o desenvolvimento da pesquisa, Moreira (2010) utilizou microdados do ENADE 2005, recorrendo aos modelos de análise de regressão múltipla, para verificar possíveis efeitos institucionais sobre o desempenho discente, e a árvore de classificação, para a caracterização das IES públicas e particulares com referência aos fatores institucionais. A conclusão da autora é que a influência dos fatores institucionais não seria homogênea, modificando-se segundo a categoria administrativa da IES e a organização acadêmica desta.

Rangel (2010) intencionou estudar o ENADE no Curso de Pedagogia da UnB, buscando compreender a importância que este instrumento vem recebendo como política pública de avaliação da ES. Focando-se no ENADE realizado pelos estudantes do curso no ano de 2008, a autora empreendeu pesquisa documental, aplicação de questionários

padronizados aos estudantes que se submeteram ao exame, realizou entrevistas semiestruturadas com representantes da coordenação geral do ENADE/INEP, administração da UnB, gestão do curso avaliado e centro acadêmico. A análise dos dados fez a pesquisadora ponderar que a política empreendida com a instituição do SINAES significou avanço com relação ao modelo anterior de avaliação, constituindo-se fruto de distintas experiências de avaliação vivenciadas nas últimas décadas. Concluindo que a centralidade do ENADE é decorrente de múltiplos fatores, como a incompreensão, por parte de muitas IES, sobre os objetivos legais do ENADE, Rangel (2010) argumenta que o processo de regulamentação levado a cabo pelo MEC tem sido bem sucedido em detrimento do processo avaliativo como impulsionador da melhoria da qualidade institucional. Como sugestão para mudança desse quadro, a autora defende que os resultados das outras dimensões do SINAES sejam incorporados com o mesmo nível de importância e que haja mais espaços para discussão democrática dos resultados do ENADE e de outros instrumentos avaliativos com vistas a estimular a transformação desse tipo de avaliação em processo efetivamente participativo.

Esses são alguns trabalhos que analisaram o ENADE com diversas abordagens e com propósitos muito distintos uns dos outros, demonstrando ser possível lidar com um dado objeto sob múltiplas perspectivas. Há pesquisas que se pautaram por apenas um tipo de coleta de dados, como a de Campos (2009) e Moreira (2010), e outras em que se buscou triangular as fontes de dados a partir de procedimentos metodológicos diferenciados, com abordagem quali-quantitativa, como Eussen (2010) e Rangel (2010).

Também compreendi como as abordagens se articularam com os objetivos da pesquisa e o entendimento que cada autora possuía de seu objeto. Nesse sentido, há visões que entendem o ENADE sob um ângulo em que não se questiona o exame em si acerca da validade e legitimidade política e epistemológica e de sua relação com os sujeitos na instituição, como nas pesquisas de Souza (2009), Campos (2009) e Moreira (2010), e outros olhares que questionam sobre a forma como o ENADE influencia os sujeitos e seus contextos a partir de uma perspectiva que toma esse exame como um problema em si e para as instituições em que ele é aplicado, como nos trabalhos de Reis (2009), Eussen (2010) e Rangel (2010).

Essas observações possibilitaram perceber que a forma como ocorre a construção dos mecanismos de aproximação ao objeto se relaciona com a escolha dos procedimentos metodológicos e com a maneira como o pesquisador lida com os sujeitos da pesquisa. Desse ponto de vista, quanto maior é o contato do sujeito pesquisador com os sujeitos investigados

numa postura de abertura dialética e permanente para as experiências destes nos contextos institucionais, possivelmente mais multifacetado e rico pode ser seu entendimento acerca do objeto e da compreensão que os demais sujeitos da pesquisa possuem acerca deste.

Nesse sentido, como já definido, a abordagem teórico-metodológica de Lejano (2012) possibilitou uma aproximação que buscou desvencilhar-se de enquadramentos antecipados das compreensões dos sujeitos na pesquisa. Essa abertura para a avaliação da política como um campo de incertezas e plena de imponderabilidades das relações sociais coloca o pesquisador como aprendente nos contextos em que ele busca compreender as perspectivas dos investigados a partir de seus próprios termos e em seus próprios contextos sociais e culturais. Isso ficou claro quando contrastei as pesquisas acima, as intenções das autoras e sua visão acerca de como lidar com os sujeitos investigados.

Além disso, nenhuma das autoras citadas desenvolveu uma pesquisa avaliativa, pois o foco de cada uma não era avaliar o ENADE, seja como instrumento avaliativo, seja como política avaliativa, mas, a partir de e por meio dele, analisar e compreender outros processos, como a gestão institucional, os tensionamentos sociais na IES, a relação entre avaliação e condições para melhoria institucional e os impactos do ENADE na instituição.

Contudo, o meu ponto de vista sobre como avaliar o ENADE se aproxima mais da forma e dos objetivos de Reis (2009), Eussen (2010) e Rangel (2010) quanto a compreender o ENADE como um instrumento que se vincula a práticas de avaliação institucional e que ele pode propiciar subsídios para a avaliação da instituição e sua gestão, permitindo questionamentos a respeito de seu desenvolvimento e condições para empreender melhorias. O ENADE como instrumento de avaliação, embora homogeneizante, colhe dados acerca de realidades heterogêneas e de instituições que vivenciam diversos tensionamentos, como os causados pelo exame em si e os demais ocasionados pelas configurações e dinâmicas internas das relações sociais e institucionais que se constroem e fluem entre os membros da comunidade acadêmica.

Acredito que as relações que os coordenadores estabelecem com o ENADE recebem múltiplas influências, provenientes de outras formas de vivenciar e experienciar o curso e a instituição, e das relações que se constituem com os demais membros da comunidade, como os técnicos-administrativos, os estudantes, os gestores e colegas do próprio e de outros cursos. Essas influências e vivências parecem ir se incorporando na forma como os coordenadores constroem sua visão da instituição e do curso, de modo que as

relações institucionais impactem mais a forma como os coordenadores compreendem o ENADE do que outras condições e fatores institucionais.

Pela pesquisa, como se verá, pode perceber que a forma de avaliação, num instrumento avaliativo que é apresentado como obrigatório, pode significar maneiras mais dialógicas e negociadas quando de sua realização. Nesse sentido, chamo a atenção para a compreensão de que as negociações parecem ocorrer em termos da construção da imagem pública do curso avaliado, a ser inscrita no ENADE, e das influências que as experiências vivenciadas ao longo do curso acarretaram, de modo que a realização de um aparentemente simples exame pode apresentar ressignificações e reelaborações novas sobre os usos, sentidos e objetivos do exame para os diferentes grupos na instituição. Assim, o ENADE, que, quando elaborado, tinha uma finalidade, acaba, em sua implementação nos cursos, ganhando novos significados, que o tornam uma avaliação dos próprios cursos e da instituição, para além de mensurar o desempenho dos estudantes. Isso será melhor desenvolvido quando da análise dos resultados.

Posto isso e feitas as considerações acima, acredito que a contribuição que minha pesquisa avaliativa tem a oferecer se refere a compreender o que parte da comunidade acadêmica da UFC entende acerca do “fazer” o ENADE e quais concepções são elaboradas, experienciadas e movimentadas nesse processo. Minha ideia por trás dessa colocação se associa ao objetivo de avaliar o ENADE sob o enfoque experiencialista, na perspectiva de Lejano (2012), para quem a avaliação de uma política deve se propor a construir uma análise densa em significados e na aproximação com a forma como os sujeitos avaliados compreendem, ressignificam e vivenciam a política sob avaliação.

Para isso, busquei manter uma postura teórico-metodológica aberta, dialógica e flexível para apreender as experiências dos sujeitos concernidos através de distintas abordagens elaboradas nos contextos deles e em diálogo com eles. Nesse processo meu olhar buscou evitar o foco em poucos pontos e, como um caleidoscópio, mergulhar o quanto seja possível na ambiência social, cultural e política dos sujeitos envolvidos para trazer ao processo avaliativo o máximo de multidimensionalidade, plasticidade e dinamicidade de que são constituídas as realidades dos sujeitos e, assim, propor uma aproximação dialógica e dialética às suas experiências, ao mesmo tempo em que experienciava esse processo como um aprendizado.

Nos capítulos seguintes, definirei melhor meu objeto avaliativo, no caso o ENADE. Para isso, analisarei o desenvolvimento histórico das políticas de avaliação da ES no

país, descreverei a configuração do SINAES, especialmente a do ENADE, buscando analisar sua natureza política, seus fundamentos epistemológicos e seus marcos legais, tendo como suporte a contextualização dessa política em âmbito mundial e local para apresentar os desdobramentos da política na esfera federal e na instituição.

## **4 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**

Neste capítulo, contextualizo a institucionalização de projetos e práticas de avaliação da ES, pelo Poder Público, nos últimos trinta anos para compreender o papel atribuído a este nível de ensino no desenvolvimento das reformas do Estado engendradas nas atuais transformações sociais, políticas e econômicas do capitalismo contemporâneo. Para tanto, reconstituí o percurso histórico das políticas públicas de avaliação para o ensino superior, buscando comparar seus princípios e objetivos ao longo do tempo para, em seguida, analisar os delineamentos, fundamentos, marcos legais, o contexto e a trajetória do SINAES.

### **4.1 Transformações socioeconômicas no capitalismo contemporâneo: influências nos novos rumos da ES e de sua avaliação**

Ao longo dos anos 1970, o consenso em torno de políticas keynesianas de estímulo ao crescimento econômico com pleno emprego, nos países centrais, chegou ao fim acompanhado da reestruturação produtiva, que substituiu o fordismo-taylorismo pelo toyotismo e pela acumulação flexível (HARVEY, 2012). Esses processos ocorreram num ambiente econômico de baixo crescimento e de aumento contínuo nos índices de inflação nos países desenvolvidos do capitalismo industrial em que movimentos sindicais ainda possuíam grande força política para pressionar os governos centrais (HOBSBAWM, 1998).

Com a ascensão de governos conservadores em muitos desses países em fins da década de 1970 e ao longo dos anos 1980, o refluxo de bandeiras político-sociais de cunho socialmente includente e de forte intervenção estatal veio paralelamente ao processo de reorientação das políticas públicas de bem-estar social (ELEY, 2005). Estas passaram por profundas mudanças visando à reestruturação fiscal, tributária e econômica dos Estados a fim de liberalizar os processos econômicos e aumentar a competitividade das empresas num mercado que se globalizava, tendo como pano de fundo as revoluções científico-tecnológicas. Assim, o desmonte de todo o aparato do modelo de Estado de bem-estar ganhou forma a partir da privatização e / ou precarização dos serviços públicos (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 1997).

Nesse contexto, com o desatrelamento do dólar em relação ao padrão de valor fixo frente ao ouro, de elevação das taxas de juros pelo governo americano e crescente dificuldade

dos países latino-americanos em financiarem suas dívidas públicas, o governo brasileiro se viu, nos anos 1980, frente à necessidade de proceder aos ajustamentos fiscais e econômicos para manter sua capacidade de pagar os crescentes encargos da dívida pública (SOUSA, F. J. P., 2010). Nesse sentido, o papel do Estado brasileiro começou a ser questionado em seu paradigma regulador e provedor, fato expresso no surgimento de propostas de avaliação de políticas públicas como a do ensino superior (SILVA JÚNIOR, 1998).

*Pari passu* com a crise da dívida e a reestruturação produtiva no Brasil, os anos 1980 foram palco do surgimento de diversos movimentos sociais que pressionaram o Estado brasileiro pelo estabelecimento e universalização de direitos sociais no processo de redemocratização política, tendo como auge a Constituinte de 1988 com ampla participação da sociedade civil (PAOLI; TELLES, 2000). Nesse período se concebem as primeiras proposições de avaliação de políticas públicas, principalmente as focadas no provimento de bens públicos sociais como saúde, assistência social e educação, mas somente ganhando consistência e efetividade nos anos 1990 e 2000 (SILVA e SILVA, 2008).

Nesse sentido, a educação é pensada em novas concepções segundo as quais é entendida como um bem nas novas relações entre o Estado, as empresas e a sociedade. Dessa forma, entendida como um bem apropriado individualmente, poderia assim constituir-se como mercadoria, na aceção de grandes empresas e de muitos organismos multilaterais, tendo em vista a teoria do capital humano<sup>15</sup> subjacente a esse processo e a hegemonia da perspectiva neoliberal<sup>16</sup> de sociedade nas novas relações emergentes entre o Estado e os diversos grupos na sociedade. De forma correspondente, a ES também assume outros objetivos nas atuais transformações dos processos produtivos dando suporte às pesquisas e à formação de cientistas e técnicos para a manutenção e ampliação dos novos arranjos tecnológicos, que

---

<sup>15</sup> Segundo Saviani (2005), a teoria do capital humano, elaborada por Theodore W. Schultz, vincula o investimento em educação ao desenvolvimento econômico, produção de riquezas e ampliação das oportunidades individuais de acesso ao trabalho. No período keynesiano-fordista do capitalismo, em decorrência do Estado de Bem-Estar Social, o nível de educação de um indivíduo se integrava a objetivos coletivos, como a competitividade das empresas do país e da economia nacional, ao passo que na era neoliberal a qualificação educacional de um indivíduo apenas lhe agrega maior nível de empregabilidade, inexistindo, diferentemente do período anterior, qualquer garantia de emprego.

<sup>16</sup> Hobsbawm (1998) define o neoliberalismo como reatualização da “fé teológica numa economia em que os recursos eram alocados inteiramente pelo mercado sem qualquer restrição, em condições de competição ilimitada, um estado de coisas que se acreditava capaz de produzir [...] o máximo de bens e serviços [...] (p. 542).

atualmente têm dado dimensão à globalização dos mercados e sedimentado as bases da mundialização do capital<sup>17</sup> (DIAS SOBRINHO, 2010a).

Verhine e Freitas (2012) explicam que a reconfiguração do papel e dos objetivos da ES nesse cenário engendra transformações nos processos de avaliação e regulação desse nível de ensino tanto nos Estados Unidos quanto na União Europeia (UE) para ampliar a internacionalização das IES e preparar-se para a globalização educacional.

Na UE, com a implementação de acordos da Declaração de Bolonha, a partir de 1999, há um intenso processo de homogeneização de currículos das IES visando à facilitação de circulação de estudantes, professores e pesquisadores nas universidades do espaço comum europeu. Para viabilizar isso, são criados programas de intercâmbio como o Programa *European Action Scheme for the Mobility of University Students* (ERASMUS), dedicado ao fortalecimento da pesquisa e da docência e promoção da mobilidade estudantil; e o SOCRATES, instituído pelo Parlamento Europeu para desenvolver a ES na dimensão europeia, ampliando as cooperações entre as instituições, incentivando a mobilidade acadêmica entre estas, aperfeiçoando o entendimento global sobre os problemas das IES europeias e, por fim, instaurando mecanismos de reconhecimento mútuo de diplomas.

Paralelamente a esse processo, os sistemas nacionais de avaliação nos países da UE passam a integrar-se ao sistema transnacional europeu com vistas a criar mecanismos avaliativos com critérios homogêneos de avaliação e certificação de cursos e instituições. Assim, instituiu-se a *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) para discussão e decisão relativamente aos procedimentos para a avaliação das IES dos países membros da UE. A criação dessa agência transnacional implicou, segundo Verhine e Freitas (2012), o direcionamento do foco da avaliação do financiamento das missões institucionais da IES para o resultado de suas atividades através do estabelecimento de critérios padronizados para todas as instituições.

Esse processo de internacionalização da ES e sua avaliação na UE, segundo Lopes (2013), teriam exercido intensa influência nas reformas da ES nos países latino-americanos, juntamente com as recomendações dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial, FMI, UNESCO e OMC. Nesse sentido, as reformas têm sido empreendidas no intuito de atender a preceitos de competitividade, internacionalização e garantia de qualidade dos cursos

---

<sup>17</sup> Segundo Chesnais (1996, 1999 *apud* GUSSI, 2008), a mundialização do capital é o processo de internacionalização do mercado de bens e serviços em termos globais com a progressiva diminuição dos controles estatais sobre as economias nacionais, numa perspectiva seletiva e excludente em que os países não integrariam esse processo de forma igual.

e das instituições. Para o atendimento a tais demandas, sistemas de avaliação têm sido elaborados e implementados com ênfase em avaliações externas com finalidade de controle, regulação e prestação de contas ao mercado consumidor de ES. Assim podem ser compreendidos os rumos da avaliação da ES no Brasil de meados dos anos 1990 a 2000, quando há o encaminhamento de propostas de avaliação de âmbito nacional e caráter regulador e homogeneizante.

Esse processo, segundo Lopes (2013), é acompanhado e analisado, conforme debati anteriormente, pelas discussões em torno dos usos, objetivos e concepções de avaliação de grupos que disputam hegemonia em torno do Estado na elaboração de políticas públicas para a ES. Denominando essa disputa ideológica e epistemológica de *condensação de conflito de concepções*, que se articulam às discussões acadêmicas internacionais no campo da avaliação, Lopes (2013), juntamente com Verhine e Freitas (2012) e Dias Sobrinho (2003a), entende que as concepções sobre a avaliação de ES podem *grosso modo* ser definidas ora como centradas na melhoria institucional com preponderância de avaliações internas e instrumentos de pesquisa qualitativa, ora focadas no controle e na regulação, com ênfase em avaliações externas standardizadas e em procedimentos quantitativos e testes.

Por fim, na esteira desse processo de influências internacionais, há que se considerar que, em virtude da redefinição dos papéis atribuídos aos países em desenvolvimento e a seus Estados no plano global do capitalismo e das políticas de reestruturação produtiva empreendidas por estes países sob a inspiração e supervisão dos organismos multilaterais, a ES nesses países, já muito restrita a um pequeno seguimento da sociedade, passaria por amplo processo de privatização paralelamente ao advento das políticas regulatórias e fiscalizadoras orquestradas pelo novo Estado gerencial (DIAS SOBRINHO, 2010b).

Assim, o processo de precarização das instituições estatais, ao ganhar vulto, ensejaria um ambiente acadêmico pouco propício ao desenvolvimento e fortalecimento das pesquisas científicas e tecnológicas, tornando-se estas, *a priori*, exclusividade das nações desenvolvidas – aumentando, portanto, o enorme abismo existente entre os países do centro e os da periferia em termos sociais e econômicos –, e abriria caminho para a mercantilização da ES para o atendimento, preferencialmente pelo mercado, de parcelas substanciais da população excluída do acesso a esse nível de ensino. Nesse sentido, como veremos, as políticas de avaliação da ES implementadas no Brasil nos anos 1990 e 2000 visarão a sedimentar e organizar de forma preponderante a oferta de ES, dando ênfase preferencial à

perspectiva mercadológica, ao mesmo tempo em que busca controlar as atividades de ensino e pesquisa das IES estatais para sua adequação aos novos objetivos definidos para o ensino superior.

#### **4.2 Primeiras concepções avaliativas**

Segundo Zandavalli (2009), os primeiros ensaios no campo da avaliação do ensino superior no Brasil ocorreram nos primeiros anos do regime militar, iniciado em 1964. Nesse período, o governo brasileiro, sob as orientações do Banco Mundial e do governo americano, solicitou alguns estudos com caráter avaliativo, como o Plano Atcon, as orientações da Associação Internacional de Desenvolvimento, o Relatório Meira Matos e o Relatório do Grupo de Trabalho Universitário (GTRU), que subsidiaram a reforma universitária de 1968.

A realização dessa reforma visou, dentre outros, a desmobilização estudantil nos *campi* universitários (por meio da departamentalização, da semestralização da oferta dos cursos e da criação da figura da matrícula em disciplinas, individualizando o percurso acadêmico do alunado), a otimização do tempo e dos espaços nas instituições públicas (aumentando o número de alunos por docente), e a reconfiguração dos currículos, que deveriam prioritariamente atender à formação de quadros técnicos para a indústria e outros setores estratégicos para o projeto econômico militar.

Entretanto, a constituição de processos avaliativos do ensino superior não teria ocorrido de forma efetiva e contínua ao longo do regime militar, e toda a reforma universitária, ao flexibilizar a abertura de novas instituições e cursos de graduação, propiciou a explosão da oferta de cursos de instituições privadas para atender à crescente demanda por vagas no ensino superior, em contexto de forte crescimento econômico (“milagre brasileiro”) e de intensa urbanização na virada dos anos 1960 para os 1970 (ZANDAVALLI, 2009).

De fato, a implementação de processos avaliativos sistematizados ocorreu primeiramente nos programas de pós-graduação para avaliar os cursos de mestrado e doutorado em meados dos anos 1970, pela CAPES, como meio de conhecer em detalhe as atividades acadêmicas e científicas desenvolvidas nesse nível de ensino (LIMA, 2005). Por consequência, a primeira proposta de avaliação da ES no nível da graduação, muito influenciada pelo modelo de avaliação da CAPES, será marcada por características de pesquisa institucional para o conhecimento da realidade das IES brasileiras.

### 4.3 O Programa de Avaliação da Reforma Universitária

O início dos anos 1980 foi marcado pelos intensos debates, no âmbito acadêmico e nas esferas governamentais, sobre a necessidade e a legitimidade da avaliação no ensino superior, de modo que algumas experiências, envolvendo os cursos de graduação e as instituições, foram gestadas em algumas universidades, como a UnB e a Universidade Federal do Paraná (LIMA, 2005). Assim, em 1983, o Governo militar incumbiu ao Conselho Federal de Educação (CFE) a elaboração e execução da primeira proposta de avaliação do sistema brasileiro de educação superior, instituindo então o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), fruto das discussões internas do Conselho em decorrência da longa greve dos docentes naquele ano (CUNHA, 1997 *apud* BARREYRO; ROTHEN, 2008b).

Para tanto, a experiência da CAPES em avaliação serviu como base para a constituição da equipe responsável pela elaboração do PARU, uma vez que o diretor-geral daquela agência, Edson Machado de Souza, assumiu a atribuição de instituir o Grupo Gestor da Pesquisa e de coordenar seus trabalhos. Para compor a equipe, foram escolhidos técnicos do MEC e membros da comunidade acadêmica (BARREYRO; ROTHEN 2008a).

Os objetivos do PARU eram conhecer detalhadamente as reais condições de funcionamento das IES, universitárias ou não, públicas e privadas, de seus cursos, de suas atividades e das consequências da Reforma Universitária implementada em 1968. Segundo Barreyro e Rothen (2008a), o Grupo Gestor desejava desencadear um processo de autorreflexão, pela comunidade acadêmica, da realidade institucional em que estava inserida por meio de estudos, pesquisas e discussões.

Para isso, a participação da comunidade acadêmica era imprescindível juntamente com as intervenções de organizações externas para conhecer as expectativas e demandas acerca do papel da universidade (BARREYRO; ROTHEN, 2008a). Para tal, Barreyro e Rothen (2008a) explicam que foram pensadas duas áreas de análise: “gestão das instituições de educação superior” e “processo de produção e disseminação do conhecimento”, como também se considerou a instituição em si como unidade de análise. Nas palavras desses autores,

A proposta do PARU destacava a diferença entre a norma ideal sancionada e a operacionalização desta na realidade. Propunha questionar o conhecimento produzido, levando em conta o contexto socioeconômico no qual estaria inserida a IES. Assim, pretendia desvendar como estariam sendo concretizados os objetivos de cada IES, bem como sua articulação com o uso de recursos, com as determinações externas e as relações políticas internas (p. 134).

Realizado em duas fases, o PARU coletava dados sobre as instituições para compor seu *estudo base*, que, em seguida, seria utilizado para constituir os *estudos específicos e de caso*, cujo objetivo era compreender a dinâmica interna das instituições e suas relações internas e externas (BARREYRO; ROTHEN, 2008a). Segundo esses autores, a metodologia adotada por esse programa, a influência da CAPES e o envolvimento de pesquisadores das IES deram ao PARU um caráter de projeto de pesquisa, diferentemente de seus sucessores.

Entretanto, como consequência de disputas internas por espaço político no MEC, o PARU não pôde apresentar seus resultados e seu diagnóstico acerca do ensino superior brasileiro. Contando com recursos públicos para sua execução, esse programa propiciou a emersão ao longo dos debates de diferentes concepções de ES, mas cuja finalização abrupta das atividades, nas palavras de Isaura Belloni (1989, p. 62 *apud* BARREYRO; ROTHEN, 2008a, p. 135),

[...] foi justificada sob o argumento de ‘pouca produtividade e não colaboração com as necessidades’ da SESu, e em particular do Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES) cujos trabalhos encerraram-se em princípio de setembro de 1986.

O PARU, embora desativado e sem apresentar trabalhos conclusivos, introduziu no ambiente acadêmico e nas esferas governamentais a concepção da necessidade de processos avaliativos para melhorar a gestão das IES, por um lado, e criar mecanismos de regulação do ensino superior, por outro.

#### **4.4 Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior**

Concomitantemente aos trabalhos do Grupo Gestor da Pesquisa do PARU e atendendo a antigas demandas de entidades docentes, é instalada, pelo governo Sarney, a Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior no ano de 1985, composta por 24 membros das mais variadas tendências políticas e epistemológicas e de diversificada formação (BARREYRO; ROTHEN, 2008a). Segundo Zainko (2008b), o objetivo dessa comissão, então chamada de notáveis, era elaborar um documento que, embasado em sólido levantamento de dados e informações, sugerisse nova proposta de política educacional para o ensino superior. Nesse sentido,

A comissão apresenta o relatório *Uma Nova Política Para a Educação Superior*, no qual destaca como um dos mais graves problemas do ensino superior brasileiro a falta de parâmetros para que o governo tenha uma política racional de alocação de

recursos públicos, que fortaleça as melhores instituições e induza as demais ao aperfeiçoamento (p. 17-18).

O documento apresentado defendia a ideia de que a superação da crise da universidade brasileira, então diagnosticada, ocorreria a partir da ampliação significativa da autonomia universitária contrabalançada por um processo externo de avaliação privilegiando o mérito acadêmico (BARREYRO; ROTHEN, 2008a). Para tanto, segundo Zainko (2008b), este documento apontava, como elementos de análise, a “avaliação dos cursos, avaliação dos alunos; avaliação dos professores, avaliação didático-pedagógica do ensino; avaliação de servidores técnicos e administrativos; e avaliação das carreiras” (p. 18).

Barreyro e Rothen (2008a) informam que a proposta apresentada baseava-se em sete princípios: responsabilidade do poder público; adequação à realidade do país; diversidade e pluralidade; autonomia e democracia interna; democratização do acesso; valorização do desempenho; e eliminação dos aspectos corporativos e cartoriais. Segundo Lima (2005), muitos desses princípios se materializariam em governos posteriores, principalmente no de Fernando Henrique Cardoso, tais como:

[...] ampliação das políticas que favorecem a privatização, diversificação e diferenciação institucionais, autonomia como contrapartida da avaliação de resultados e a valorização da ideologia da excelência, da eficiência, da produtividade e da gestão eficaz (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 73 *apud* LIMA, 2005, p. 86).

Além disso, essa proposta da Comissão redefinia o papel do CFE transformando-o em “agência de avaliação” e da propagação da metodologia de avaliação por pares para todo o sistema de ensino, seguindo o modelo da CAPES e das agências de fomento científico, como o CNPq, cuja concepção se consubstanciava na noção de que a legitimidade do processo e dos resultados advém do trabalho realizado por membros da comunidade acadêmica e científica (BARREYRO; ROTHEN, 2008a).

Nesse sentido, o CFE desempenharia o papel de validador e fiador do sistema universitário, tendo em vista sua responsabilidade pela avaliação das instituições universitárias e pela concessão do *status* de universidade a estas. Em consequência, as universidades teriam também a prerrogativa de supervisionar e creditar IES isoladas, submetidas à sua jurisdição. Algumas dessas propostas, como a da constituição de uma agência externa de avaliação e regulação e a de realização de avaliação por pares, foram incorporadas às políticas de avaliação dos anos 1990 e 2000, principalmente o ENC e o

SINAES, que atribuem importância substancial aos mecanismos externos de avaliação, elaborados e efetivados por membros do universo acadêmico.

#### **4.5 Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior**

Todavia, a proposta apresentada pela Comissão de Notáveis não atendia às expectativas do governo em termos de regulação e controle do ensino superior, de modo que o documento produzido pela Comissão acabaria por ser profundamente modificado pelo Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES) (ZAINKO, 2008b). Criado em 1986 como um grupo interno ao MEC, o GERES tinha como finalidade a elaboração de uma proposta de reforma universitária, adotando como ponto de partida o relatório desenvolvido pela Comissão (BARREYRO; ROTHEN, 2008a).

A conclusão dos trabalhos do GERES gerou outro relatório, que apresentava um texto com as conclusões e recomendações da equipe e dois anteprojatos de lei (um de alteração do sistema federal de ensino superior, e outro para a reestruturação das atribuições do CFE) (BARREYRO; ROTHEN, 2008a). Segundo Zainko (2008b), os membros do GERES concebiam os representantes dos órgãos governamentais como os principais condutores do processo de avaliação da ES, embora pudessem receber a colaboração da comunidade acadêmica.

Barreyro e Rothen (2008a) afirmam que o GERES entendia que a Reforma Universitária de 1968 limitava a autonomia das instituições, restringindo seu desempenho. Assim, o documento elaborado pelo grupo pretendia ampliar a eficiência das instituições federais. Nessa concepção, o controle das instituições não deveria se restringir ao cumprimento da legislação, propondo-se assim que a averiguação do desempenho das instituições fosse um dos mecanismos para a regulação (BARREYRO; ROTHEN, 2008a). Para tanto, segundo Zainko (2008a),

[...] a proposta de avaliação fundamenta-se em uma concepção regulatória da educação superior, dando enfoque às dimensões individuais (do alunado, dos cursos e das instituições). A avaliação de desempenho cumpre papel importante tanto do ponto de vista do controle social da utilização de recursos, como também no processo de formulação de políticas e de estabelecimento de normas para o sistema educacional (p. 18).

Outra proposta do GERES dizia respeito à flexibilização institucional, marcada pela dissociação entre pesquisa e ensino e pela ideia de que o ensino superior não deveria

necessária e exclusivamente desenvolver-se em instituições universitárias. Por esse prisma, o conceito de autonomia poderia ser desvinculado como exclusividade da universidade, passando a ser um *status* a ser obtido por instituições que alcançassem a “excelência acadêmica”, de modo que até institutos isolados, se avaliados de forma plenamente satisfatória e se comprovassem excelência em termos de pesquisa, poderiam receber o *status* de instituição universitária gozando assim de plena autonomia (BARREYRO; ROTHEN, 2008a).

Dessa forma, a proposta para a reestruturação do CFE divergia da proposta da Comissão de Notáveis, por não conceber o CFE como uma “agência de avaliação”, pois o GERES postulava o papel deste como um órgão colegiado com poder deliberativo que utilizaria os resultados do processo avaliativo, realizado no âmbito da Secretaria da Educação Superior (SESu) no MEC, como subsídio para a regulação do sistema federal e da manutenção de sua unidade (BARREYRO; ROTHEN, 2008a).

Zainko (2008a) afirma que a avaliação preconizada pelo GERES possibilitaria a aplicação dos recursos públicos em função do desempenho da instituição, de modo que aqueles seriam dirigidos a instituições com padrões de pesquisa e de produção acadêmica reconhecidos internacionalmente, constituindo-se assim como “centros de excelência”. Por seu turno, Lima (2005) considera que o GERES, representando uma consequência ampliada da Comissão de Notáveis, trazia a proposta de individualização do objeto do processo avaliativo, vinculando-o à avaliação do corpo docente, dos cursos e das instituições, cujos resultados abriam espaço para uma concorrência interinstitucional. Desse ponto de vista,

O relatório do GERES antecipou em dez anos a proposta do Exame Nacional de Cursos (ENC) e a Análise das Condições de Oferta (ACO) e depois Análise das Condições de Ensino (ACE), “como sendo o núcleo do modelo de avaliação representativo dessa lógica da eficiência, e do atrelamento da educação ao projeto neoliberal” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 75 *apud* LIMA, p. 86).

Zainko (2008a) esclarece que a intensa mobilização do movimento docente, desconfiado das reais intenções da proposta do GERES, desestimulou o governo a enviá-la ao Congresso Nacional, mantendo-a, contudo, como orientação para suas políticas públicas para a ES.

Embora a consolidação de uma legislação específica para a avaliação do ensino superior brasileiro tivesse sido frustrada ao longo dos anos 1980, a noção de que a avaliação poderia render bons frutos às instituições universitárias, em termos de gestão e planejamento, consolidou-se, de modo que algumas delas, como a UnB, UNICAMP, UFRN e UFPR

ensaiaram alguns passos nesse sentido (LIMA, 2005). Segundo Lima (2005), dentre essas instituições, a UnB e a UNICAMP teriam se destacado por desenvolverem sistematicamente uma discussão e a implementação de todo um sistema de autoavaliação com participação de toda a comunidade acadêmica dessas universidades.

Mesmo não apresentando mais nenhuma proposta de implementação de avaliação do ensino superior, o governo federal manteve a ideia de concepção de um sistema com essa finalidade no final da Gestão Sarney e na de Fernando Collor de Melo, a ponto de o MEC haver patrocinado seminários e grupos de trabalho com esse fim, como o “Institutional Evaluation in Higher Education”, promovido pelo British Council em 1988 (LIMA, 2005).

No Governo Collor (1990 – 1992), na esteira da promoção de medidas para a Reforma do Estado, ao MEC incumbiu-se a tarefa de elaborar, implementar e consolidar ações de controle, regulação e centralização das políticas públicas de ES numa perspectiva supostamente consensual, conforme nos informam Zainko (2008a), Shiroma, Moraes e Evangelista (2007). É nessa perspectiva que se instituíram as Comissões de Especialistas de Ensino, cuja tarefa era pensar e elaborar um plano de sistema de avaliação do ensino superior que averiguasse níveis de eficiência e produtividade das instituições públicas federais, assim, preocupando sobremaneira as organizações representativas dos docentes, temerosas de medidas punitivas e classificatórias das instituições (ZAINKO, 2008a; BERTOLIN, 2004).

#### **4.6 Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras**

Contudo, com a cassação de Collor em 1992, o MEC passa por reformulações que propiciaram a construção de um ambiente de debates com as universidades, do qual nasceram propostas de avaliação do ensino superior que resgatavam algumas ideias do PARU, como o foco nas instituições e no envolvimento da comunidade acadêmica no processo avaliativo. Assim, já no Governo Itamar Franco (1992 - 1994), foi instituída a Comissão Nacional de Avaliação com a finalidade de pensar, conceber, elaborar e propor projetos de avaliação sistemática do ensino superior por meio da adoção do diálogo direto com as instituições e seus membros (ZAINKO, 2008a; BERTOLIN, 2004).

Coordenada pela SESu, essa Comissão, além de formada diretamente por membros das entidades representantes da comunidade acadêmica, elaborou um documento básico a partir de experiências bem sucedidas em AI de instituições públicas como também recolheu sugestões da comunidade acadêmica das universidades (BARREYRO; ROTHEN,

2008a). Intitulado *Documento Básico – Avaliação da Universidade Brasileira: uma proposta nacional*, o documento foi divulgado às instituições fundamentando três princípios para todo processo avaliativo: “a) um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico; b) uma ferramenta para o planejamento e gestão universitária; c) um processo sistemático de prestação de contas à sociedade” (PAIUB, 1994 *apud* BARREYRO; ROTHEN, 2008a).

Embora apenas ratificando os mesmos princípios de avaliação dos documentos anteriores, Barreyro e Rothen (2008a), contudo, advertem que teria havido uma mudança na concepção sobre o papel da prestação de contas à sociedade, na preocupação dessa comissão. Diferentemente dos documentos antecessores, em que a prestação de contas era vista como contrapartida obrigatória pelo financiamento e autonomia concedidos, a prestação de contas nesse projeto ganhava nova significação, visto que ela deveria ocorrer por considerar a educação um bem público de interesse de toda a sociedade.

Assim, instituiu-se o PAIUB em 1993, objetivando estimular a implantação de práticas avaliativas nas IES para o seu aperfeiçoamento acadêmico e social. A proposta do programa era que as instituições aderissem voluntariamente e realizassem o processo a partir de dentro, com o envolvimento de toda a comunidade acadêmica para conhecer as realizações, as condições e as deficiências da instituição em que ela estava inserida, buscando confrontar por si mesma a distância entre o institucionalmente desejado e o realizado até então, constituindo-se, assim, tal processo como um ato político (BARREYRO; ROTHEN, 2008a).

Barreyro e Rothen (2008a) afirmam que o processo não se encerraria na autoavaliação, pois as instituições poderiam solicitar a realização de avaliação externa por membros de outras instituições, para que todo o processo ganhasse legitimidade por ser efetivado por pares. Nesse sentido,

A concepção de que a Universidade prestaria contas à sociedade não implica, na proposta do PAIUB, que o processo de avaliação se inicie fora da IES. Ao contrário, inicia-se dentro dos seus muros, respeita a autonomia universitária. Apesar de o PAIUB ser uma política de Estado, a adesão das Instituições era voluntária, isto é, foram estimuladas a elaborar projetos de autoavaliação (ROTHEN e SCHULZ, 2005 *apud* BARREYRO; ROTHEN, 2008b, p. 3).

Ainda segundo os autores, a legitimação do processo seria garantida por ser realizado voluntariamente com a participação e envolvimento de toda a comunidade acadêmica, e pela questão técnica, mediante metodologia competente para a reunião e análise de dados e informações fidedignas.

O PAIUB foi implementado respeitando os seguintes critérios: “1. Globalidade. 2. Comparabilidade. 3. Respeito à identidade institucional. 4. Não punição ou premiação. 5. Adesão voluntária. 6. Legitimidade. 7. Continuidade” (BRASIL, 1993 *apud* BARREYRO; ROTHEN, 2008b). Segundo Zainko (2008a), a preocupação do PAIUB tinha vinculação com o processo educacional da avaliação,

[...] na medida em que desperta a consciência dos indivíduos sobre o seu papel e o da instituição, bem como chama a atenção para a avaliação como processo de constante negociação, desde a decisão de iniciá-lo, até a sua implementação e a utilização dos resultados. Tal concepção vai mais uma vez reforçar a necessidade de uma participação efetiva dos diferentes atores e, portanto, a imprescindível construção de uma cultura avaliativa (p. 19).

Lima (2005), por sua vez, diz que o PAIUB foi a primeira experiência concreta de avaliação proposta pelo Governo Federal para a graduação com foco na AI através da autoavaliação e de posterior avaliação externa com finalidade formativa e emancipatória. Zainko (2008a) informa que, nesse modelo, ao MEC atribuía-se o papel de indutor, articulador e financiador do processo, incentivando a adesão voluntária das instituições e encaminhando, quando solicitada, a realização das avaliações externas, como também a publicização do processo e dos resultados, objetivando acompanhar os membros da comunidade no desenrolar do processo e suas reflexões sobre o desenvolvimento da IES.

Assim, o PAIUB centralizava-se nas instituições, que realizavam todo o processo, cabendo às instâncias governamentais induzir as universidades a realizarem a autoavaliação, e, em seguida, avaliar os projetos das instituições e também financiá-los. Entretanto, embora contando com a adesão de várias universidades públicas e algumas comunitárias e com a conclusão por algumas delas de todo o processo previsto nos projetos financiados, o PAIUB teve curta duração, sendo extinto pelo MEC, em 1996, já no Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995 – 2002) (BARREYRO; ROTHEN, 2008b; LIMA, 2005; ZAINKO, 2008a).

Como política pública, o PAIUB propiciou a perenização de uma concepção de avaliação crítica ao modelo do ENC, instituindo-se como parâmetro para práticas de avaliação interna como meio de conhecer e melhorar as instituições. Ademais, muitos dos elaboradores do PAIUB, ao refletir sobre suas dificuldades, desafios e potencialidades, conceitualizaram uma perspectiva avaliativa da ES, que, contrapondo-se à perspectiva de controle e regulação do ENC, ensejaram elementos para a posterior discussão sobre a elaboração do SINAES.

#### 4.7 Exame Nacional de Cursos

No Governo FHC, as reformas neoliberais são retomadas com ímpeto e têm, no ensino superior, um de seus principais alvos. Segundo Lima (2005), Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), o processo de reformulação do ensino superior brasileiro teria sido orientado por documentos de organismos internacionais, como o Banco Mundial, a UNESCO e a CEPAL, preconizando medidas de liberalização nesse nível de ensino para expandir o sistema de ensino superior e também de adequá-lo às necessidades do mercado. Segundo tais documentos, as conclusões desses organismos internacionais indicavam que a ES passava pela crise de financiamento, de qualidade, de eficiência, de demanda, e de não atendimento às reais necessidades do mercado de trabalho, conforme mencionei anteriormente.

Sob a ótica de Barreyro, Rothen (2008b), Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), mesclado a esse diagnóstico, vinha o pressuposto de que certas atividades estatais poderiam ser mais bem desenvolvidas pelo mercado, assim o Estado se desincumbiria da prestação de vários serviços, cabendo-lhe, entretanto, a regulação e a supervisão, por meio de agências reguladoras autônomas, das atividades a serem privatizadas. Dessa forma, os objetivos desse novo Estado avaliador seriam:

[...] garantir a competitividade privada; defender os interesses dos consumidores; estimular o investimento privado; garantir a remuneração dos investimentos; aumentar a qualidade com a redução de custos; resolver os conflitos entre os agentes econômicos e coibir o abuso do poder econômico (BARREYRO; ROTHEN, 2011b, p. 300).

Nesse contexto, embora descentralizando a oferta de ensino superior através de sua ampliação pela iniciativa privada, o papel de coordenador e supervisor do sistema pelo MEC foi reforçado para estabelecer uma sistemática de avaliação que averiguasse a qualidade do produto *educação*. Para tanto, promulgou-se a lei nº 9.131/95, que, ao mesmo tempo em que cria o Conselho Nacional de Educação (CNE), com menos atribuições que o antecessor CFE, estabelece as linhas gerais do novo processo de avaliação, que instituirá o ENC, posteriormente popularizado como Provão (ZAINKO, 2008b).

Focado em resultados, o ENC visava medir os conhecimentos de concludentes dos cursos de graduação, selecionados por publicação de portaria do MEC, tendo como base

conteúdos mínimos estabelecidos nacionalmente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>18</sup>. O objetivo do exame era coletar dados para a comparabilidade entre as IES (ZAINKO, 2008b).

A partir da promulgação da lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a avaliação como política permanente de controle da qualidade do ensino, o credenciamento por tempo determinado para instituições de ensino, reconhecimento de cursos por meio de processos avaliativos e a diversificação legalmente incentivada de IES, propiciaram condições de aumento da oferta na ES pela privatização incremental da demanda (LIMA, 2005). Assim, a avaliação deslocou-se de sua função anterior no PAIUB, de diagnóstico pelas próprias IES para seu autoaperfeiçoamento, para tornar-se instrumento de controle externo do governo com objetivos regulatórios e coercitivos (WEBER, 2010).

Diferentemente do PAIUB, o ENC iniciava-se externamente à instituição por meio da seleção, através da publicação anual de portaria pelo MEC, dos cursos de todos os estabelecimentos cujos alunos concludentes deveriam se submeter obrigatoriamente ao exame, sob a pena de não recebimento do diploma. Os resultados globais e a classificação de cada curso eram encaminhados às instituições, ao passo que o aluno recebia seu resultado e sua classificação individual pelos correios (VERHINE; DANTAS, 2005).

Segundo Verhine e Dantas (2005), para ampliar o universo da coleta de dados, o Governo baixou o Decreto nº 2.026/96, que estabeleceu novos critérios de análise por meio da criação do Censo da Educação Superior, para coleta detalhada de dados das instituições, e da Avaliação das Condições de Oferta (posteriormente renomeada Avaliação das Condições de Ensino) (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO; BARREYRO, 2006; BERTOLIN, 2004), esta realizada por meio de questionário socioeconômico respondido pelos alunos. Também existia a Avaliação Institucional, realizada por uma equipe de especialistas da universidade e por especialistas enviados pelo MEC; contudo, esta avaliação geralmente ocorria com a finalidade básica de verificação de dados *in situ* para o credenciamento e recredenciamento de instituições (VERHINE; DANTAS, 2005).

Verhine e Dantas (2005) asseveram que, embora existindo outros instrumentos avaliativos, o Provão não apenas se sobrepunha em termos de visibilidade, como também era o ponto de partida de todo o processo, de modo que o desempenho do curso e da instituição

---

<sup>18</sup> Segundo SALES (2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais são “um conjunto de deliberações doutrinárias, normativas, que visam orientar as instituições brasileiras de ensino na organização, articulação, desenvolvimento de suas propostas pedagógicas. O objetivo das diretrizes é fornecer subsídios para a consolidação de uma educação de qualidade, extensiva a todas/os as/os brasileiras/os. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei 9.394, promulgada em dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), compete à União a deliberação das diretrizes curriculares. Essa atribuição é exercida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE –, instituído pela Lei 9.131 de 1995” (s/p).

ficava diretamente vinculado ao desempenho discente no exame, independentemente de quaisquer condicionalidades. Como, na visão de Barreyro e Rothen (2011b), cabia ao MEC a definição dos parâmetros de qualidade e também de avaliação de todo o sistema, as instituições públicas sofreram um esvaziamento em suas prerrogativas didático-pedagógicas. O MEC, assim, passava a interferir diretamente na organização e no processo educacional das universidades, retirando-lhes, em consequência, parte de sua autonomia pedagógica.

Nesse sentido, Abreu Júnior alerta que

Esse modelo, inserido em uma macropolítica de contração do Estado, conforme as ideias neoliberais, leva à restrição orçamentária e delega ao mercado a manutenção do sistema, reservando-se a prerrogativa de ditar os mecanismos básicos de avaliação em detrimento dos processos que incentivem o amadurecimento institucional, como os autoavaliativos. Pode-se afirmar que esse modelo promoveu a demolição do comprometimento e da responsabilidade da comunidade para com o desenvolvimento institucional (2009, p. 263).

O ENC possibilitou ao governo subsídios para a consolidação do mercado de ensino superior, pois lhe permitiu condições de ampliar a oferta de vagas na ES pela iniciativa privada (ABREU JÚNIOR, 2009). O ENC, ao ser concebido e realizado externamente ao ambiente acadêmico e por desconsiderar as condições de precarização das instituições públicas, incentivou um ambiente de intensa concorrência interinstitucional e de desresponsabilização das universidades quanto à sua função social de prover subsídios para o desenvolvimento social e científico brasileiro, uma vez que a educação passou a ser regulamentada como mercadoria (WEBER, 2010).

O Provão foi duramente criticado desde sua implementação em 1995 até sua extinção em 2003, pelo Governo Lula. Muitas das críticas ensejaram campanhas de boicote ao exame pelo movimento estudantil e total indiferença ou descrédito junto aos professores, especialmente de IES públicas (VERHINE; DANTAS, 2005). Mesmo caindo nas graças de IES privadas, que organizavam até cursinhos preparatórios para o ENC, o Provão foi duramente criticado por especialistas em avaliação, por não elaborar critérios claros de mensuração e comparação dos resultados, desprezar a análise do processo de ensino-aprendizagem, e focar-se apenas no produto, com grande prejuízo para a validade desse instrumento como recurso auxiliar na elaboração de políticas para a ES (BARREYRO; ROTHEN, 2008b; VERHINE; DANTAS, 2005; ABREU JÚNIOR, 2009).

Na campanha presidencial de 2002, um dos itens mais importantes da plataforma da Coligação Lula Presidente era a transformação substancial da sistemática de avaliação da

ES por meio da diversificação do enfoque avaliativo e do aumento da participação da comunidade acadêmica na elaboração da nova política de avaliação (BARREYRO, 2004).

Iniciaram-se os debates de proposição de um novo sistema de avaliação que realmente fosse global, participativo e formativo. A avaliação, assim, era entendida como um aspecto importantíssimo nas políticas públicas de ES (BARREYRO; ROTHEN, 2006). Juntamente a isso, também se construíram propostas de democratização do acesso ao ensino superior por meio da ampliação de vagas nas instituições públicas e pela institucionalização de um programa de financiamento de bolsas de estudos em instituições privadas (BARREYRO, 2009). Ainda no primeiro ano do Governo Lula (2003 – 2010), o ENC foi aplicado junto aos concludentes de 26 cursos das mais diversas áreas, concomitantemente ao desenvolvimento de uma nova proposta de avaliação da ES (BARREYRO; ROTHEN, 2006).

Embora muito contestado pela comunidade acadêmica, o ENC sedimentou a noção de que avaliação coincide com mensuração e comparação e de que sua maior finalidade deve ser o controle da qualidade e regulação da oferta de ES. Além disso, ao longo do tempo, o Provão enraizou práticas que acabaram por naturalizar essa concepção de avaliação, que se desenvolveu concomitantemente ao processo de semiprivatização das IES estatais e de sua maior inserção no mercado educacional através da prestação de serviços de consultoria, treinamento e capacitação para empresas.

Nesse sentido, o Provão deixou um legado para a ES, que esteve à espreita ao longo do processo de discussão e elaboração do SINAES, de modo que este foi bastante influenciado pela perspectiva de regulação e controle, ainda que concebesse a avaliação como forma de conhecimento para a melhoria institucional. Como veremos, os embates em torno da ideia de ES e de sua avaliação continuaram ao longo do processo de implementação do SINAES e suas constantes regulamentações pelo governo federal, ao privilegiar o ENADE como instrumento de avaliação e controle, demonstram a força do legado do Provão.

No capítulo seguinte, apresento e analiso com mais detalhes as discussões sobre a elaboração do SINAES, os conflitos existentes em sua implementação e a forma como o legado do Provão reorientou os sentidos, objetivos e usos da avaliação de IES por meio da reconfiguração do papel do ENADE na operacionalização do SINAES e das políticas de controle e regulação da ES.

## 5 SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste capítulo, apresento a configuração, natureza, fundamentos e marcos legais do SINAES no contexto das transformações das políticas públicas para a ES. Relatando a história do SINAES, seus limites e possibilidades como política de avaliação, meu objetivo é analisar o atual papel do ENADE no SINAES e sua configuração como principal política de avaliação das IES no contexto de massificação da oferta da ES nos governos Lula e Dilma, buscando com isso realizar uma avaliação política do SINAES e do ENADE.

### 5.1 SINAES da contradição: possibilidades e limites para a avaliação da ES

No Governo Lula, o ENC foi muito questionado como política de avaliação da ES. Assim, o MEC, então sob gestão de Cristóvão Buarque, constituiu a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), composta por representantes da SESu, do INEP, da CAPES, da UNE e de vários especialistas vinculados a instituições públicas e privadas de ES (BARREYRO; ROTHEN, 2006).

A proposta apresentada pela CEA, que realizou audiências públicas em interlocução com o meio acadêmico e a sociedade, constituía-se de quatro instrumentos de avaliação: a autoavaliação institucional, a avaliação institucional externa, a avaliação das condições de ensino dos cursos de graduação e realizada por avaliadores externos, e o Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (PAIDEIA), a ser aplicado, por amostragem, aos alunos na metade e no fim do curso. Essa proposta retomava substancialmente os princípios do PAIUB, o foco avaliativo seria a instituição e o resultado do processo auxiliaria no planejamento e desenvolvimento institucional, atendendo também à função de regulação da ES (LIMA, 2005).

Durante os trabalhos da CEA, muitos foram os projetos em disputa, havendo resistência do setor privado quanto ao fim dos *rankings* proposto pela comissão e certa indisposição do ministro em relação a esta. Enquanto a comissão propunha restabelecer o processo anteriormente disseminado pelo PAIUB e aperfeiçoá-lo, Cristóvão Buarque trabalhava na construção de uma sistemática avaliativa mantendo e aperfeiçoando os mecanismos da política que tinha o ENC como vetor, propondo então o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (SINAPES) (BARREYRA; ROTHEN, 2006).

Esse sistema avaliaria as IES por meio de quatro instrumentos: avaliação do ensino (baseada na produção docente), avaliação da aprendizagem (através de exames aplicados aos alunos), avaliação da capacidade institucional (infraestrutura geral das IES) e avaliação da responsabilidade social (focada na análise das atividades extensionistas). Esses instrumentos gerariam insumos para a composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Superior (IDES), que seria utilizado para organizar *rankings* e auxiliar nos processos de regulação da ES (BARREYRA; ROTHEN, 2006).

O embate foi levado ao Congresso Nacional em dezembro de 2003, quando o Governo editou a medida provisória nº 147/2003, abrigando elementos da proposta do ministro e da comissão. Embora duramente contestado pela Andes, pela UNE, pela FASUBRA, pela Andifes e por deputados do PT, que criticaram a preferência do governo pela medida provisória para implantar o novo sistema de avaliação, em abril de 2004 foi aprovado o SINAES, tornando-se a lei federal nº 10.861 (BARREYRA; ROTHEN, 2006).

*A priori* concebido como uma tentativa de resgatar, de forma aperfeiçoada, elementos dos processos avaliativos anteriores como o PAIUB e o ENC, o SINAES busca desenvolver a avaliação por meio de três eixos: a AI interna e externa (realizada por equipes de avaliadores da própria instituição e por comissões externas de especialistas), a avaliação de cursos (desenvolvida através da coleta de dados de censos, cadastros, questionários informatizados e visitas *in loco*) e a avaliação dos estudantes (por meio de exame nacional realizado com alunos ingressantes e concludentes), que deveriam ser interdependentes (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO; BARREYRO, 2006). Constituído como avaliação híbrida, o SINAES engloba elementos de uma avaliação emancipatória e de uma avaliação de controle e regulação. A característica de avaliação emancipatória, na concepção da CEA (NUNES, 2012), está inscrita nos fins expressos na lei, segundo a qual

O SINAES tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente de sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004, s/p).

Para tanto, a lei estabelece que o SINAES deve 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 - [...];  
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 (BRASIL, 2004, s/p).

Como uma avaliação de controle e regulação, os resultados seriam utilizados como:

[...] referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação (BRASIL, 2004, s/p).

O caráter de controle do sistema também se manifesta, por exemplo, na avaliação do desempenho estudantil, a ser realizada pela aplicação do ENADE por meio de provas de aferição de aprendizado, ensejando uma avaliação de produto. Os resultados das avaliações dos três eixos, ao serem concebidos pela atribuição de conceitos ordenados em cinco níveis e a divulgação pública dos resultados das avaliações das IES e de seus cursos dessa forma, possibilitariam a constituição de indicadores para o estabelecimento de *rankings*. Assomado a isso o fato de o sistema prever premiação, no caso de estudantes com excelente avaliação no ENADE, e de punição a estudantes, dirigentes e instituições em decorrência de descumprimento de preceitos legais do sistema, constituindo-se essas situações como quesitos de uma avaliação controladora (BERTOLIN, 2004).

A lei que instituiu o sistema determina a implantação, pelas próprias IES, das CPAs, que são grupos de trabalho das instituições, cujo fim é coordenar seus processos avaliativos. Embora de constituição obrigatória na organização de todas as IES, as CPAs devem, contudo, assegurar a participação de todas as categorias da comunidade acadêmica universitária e de associações da sociedade civil, sem a existência de maioria absoluta de um dos segmentos. A atuação desse grupo de trabalho deve ser autônoma em relação aos demais setores da IES, tendo a finalidade de sensibilizar a comunidade interna para a prática da avaliação e sendo responsável pela elaboração, coordenação e implementação da AI e pela constituição de relatórios analítico-interpretativos da avaliação para a retroalimentação do processo avaliativo interno e externo (BRASIL, 2004).

Além das CPAs, foi constituída a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES (constituído

por treze integrantes, dos quais cinco são representantes de órgãos vinculados ao MEC, três representantes da comunidade acadêmica em caráter paritário, e cinco representantes das entidades da sociedade civil), é responsável pela coordenação e supervisão da avaliação da ES no SINAES, visando à congregação do sistema federal com os sistemas estaduais e o desenvolvimento de subsídios para o aperfeiçoamento das atividades e funcionamento das IES através de suas CPAs (TRINDADE, 2007).

Como operacionalizador de todo o sistema está o INEP, responsável pela elaboração e aplicação dos instrumentos avaliativos, pela constituição do Banco Nacional de Avaliadores Externos, pelo Banco de Dados do Censo da Educação Superior, pelo cadastro E-MEC<sup>19</sup>, pela capacitação dos avaliadores e pela aplicação do ENADE (TRINDADE, 2007).

Por sua vez, o MEC, pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) e pelo CNE, é responsável por traçar as diretrizes gerais da política nacional de avaliação da ES, normatizar os procedimentos e ações dos processos avaliativos, regulamentar e validar os resultados da política em questão para orientar as políticas públicas de ES, efetivar os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, credenciamento e credenciamento de IES (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009).

Em princípio, o SINAES enseja um aumento no grau de responsabilidade das instituições quanto à preocupação com o desenvolvimento de uma cultura de avaliação. Nas palavras de Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006), o SINAES teria como premissa fundamental permitir que:

[...] as IES desenvolvam a sua gestão com base nas informações advindas deste processo de avaliação, e que, em última instância, os resultados provindos deste processo amplo de avaliação da educação superior sirvam como mecanismos para enriquecer o planejamento das IES e subsidiar a construção de políticas internas de desenvolvimento de oferta de um ensino superior de qualidade, além de subsidiar políticas públicas educativas (p. 431).

Desse ponto de vista, o SINAES teria em sua concepção o objetivo de estimular a cultura da avaliação a partir do autoconhecimento da instituição, processo esse denominado *avaliação institucional*, cujo desenvolvimento deve buscar o comprometimento de toda a comunidade acadêmica. Para ampliar a compreensão dessa etapa, a avaliação de cursos seria

---

<sup>19</sup> Sistema de informação utilizado como suporte para abertura, acompanhamento e encaminhamento dos processos de criação, regulamentação e avaliação de IES e cursos superiores de graduação. Esse sistema é alimentado com dados relativos a toda estrutura e recursos das instituições e seus cursos, tais como quadro docente, bibliotecas, laboratórios, projetos pedagógicos dos cursos etc.

um momento de troca de experiências a partir da avaliação externa, realizada por membros de outras IES. E, para conhecer o papel do curso e da instituição na formação do aluno, é realizado um exame nacional em todas as instituições com os alunos ingressantes e concluintes (TRINDADE, 2007).

Segundo Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006), o desenvolvimento da autoavaliação deveria ter como consequência o favorecimento de uma cultura de avaliação na instituição, possibilitando também que as IES se preparassem para as diversas avaliações a serem empreendidas. Para tanto, ocorreriam avaliações externas realizadas por professores de outras IES, selecionados nacionalmente e para isso capacitados. Essas avaliações externas, ao serem obrigatoriamente realizadas *in loco* por meio das visitas desses docentes, teriam a finalidade de verificar as informações prestadas anteriormente pelas IES, conhecê-las mais detidamente e, principalmente, prestar auxílio na construção das ações necessárias à melhoria das IES. O instrumento norteador desse processo congregador da avaliação interna com a externa denomina-se *Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES)*, que visa constituir uma síntese dos trabalhos das CPAs e das comissões externas (SILVA, 2012).

A autoavaliação deve realizar questionamentos sobre os seguintes pontos:

[...] missão e plano de desenvolvimento institucional; políticas de ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão; responsabilidade social da IES; comunicação com a sociedade; políticas de pessoal; organização e gestão; infraestrutura física, biblioteca, recursos de informática e comunicação; planejamento, avaliação e meta-avaliação; políticas de atendimento aos estudantes e egressos e sustentabilidade financeira (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO; BARREYRO, 2006, 431).

O segundo eixo do SINAES refere-se à avaliação externa, mas direcionada aos cursos de graduação, realizada por equipe de especialistas docentes de áreas de atuação multidisciplinar. Essa equipe, à qual se integra um avaliador da IES, procede à avaliação de cursos de áreas afins. Esse processo articula-se com o de regulação, que vincula a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e o credenciamento e o reconhecimento das IES ao resultado das avaliações. Entretanto, o papel desses especialistas, na articulação da avaliação externa, não teria caráter coercitivo, mas principalmente seria o de auxiliar os membros da instituição a aperfeiçoar suas atividades, solucionar as deficiências encontradas e propor metas específicas visando à superação dos problemas diagnosticados (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO; BARREYRO, 2006).

Quanto ao terceiro eixo, o principal instrumento de avaliação do desempenho acadêmico discente é o ENADE. Este exame verifica “o desenvolvimento de conhecimentos,

habilidades, saberes e competências, ao longo da trajetória vivenciada em cada curso”, e sua elaboração é orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, buscando a articulação entre teoria e prática e analisando o modo como as competências se desenvolveram sob as condições didático-pedagógicas e de infraestrutura, e as oportunidades acadêmicas oferecidas pela IES (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO; BARREYRO, 2006).

Muitos pesquisadores apontam que o desenvolvimento do SINAES têm enfrentado muitas contradições em decorrência de o governo buscar a quantificação de todos os processos e do intenso caráter intervencionista do sistema, obrigando as instituições e seus alunos a se submeterem aos processos avaliativos sem qualquer discussão e proposição de mudanças a partir de sugestões das comunidades acadêmicas (WEBER, 2010). Além disso, a grande importância atribuída ao ENADE e a índices numéricos<sup>20</sup> (como o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado – IDD, o Conceito Preliminar de Curso – CPC e o Índice Geral de Cursos – IGC) tem atropelado aspectos positivos do sistema, como a autoavaliação institucional, que deixa de ser momento de autorreflexão para apenas configurar-se geralmente como mera formalidade (POLIDORI, 2009; SANTOS; GUIMARÃES; RAMOS, 2010).

O SINAES, embora legalmente se propondo muitos elementos para a prática de uma avaliação participativa e emancipatória, tem sido continuamente resignificado pelo governo federal, cujas medidas, ao priorizarem o aspecto formalístico, têm criado subsídios para a ampliação da oferta de vagas no ensino superior pelo caminho do mercado privado.

A remodelação do SINAES tem sido empreendida juntamente com a implementação e aperfeiçoamento de políticas públicas de massificação da oferta de ES, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). O PROUNI tem como finalidade oferecer acesso à ES por meio da compra de vagas pelo governo federal em IES privadas através de renúncia fiscal, o REUNI constitui-se num amplo programa de expansão e interiorização das IES federais através do aumento de recursos financeiros e da contratação de servidores docentes e técnico-administrativos para o aumento de vagas nessas instituições e o FIES tem o objetivo de facilitar ao estudante crédito educativo pelo qual ele pode ter seus estudos integralmente financiados e as condições de pagamento da dívida foram alteradas para facilitar o acesso ao crédito (BARREYRO, 2009).

---

<sup>20</sup> Esses índices de qualidade serão discutidos na seção seguinte.

O PROUNI e o FIES têm incrementado sobremaneira o mercado educacional de ensino superior, pois propiciaram condições para muitas instituições privadas em dificuldades continuarem suas atividades ao mesmo tempo em que se ampliavam os mecanismos de mercantilização da educação. Além disso, o PROUNI também pode estar sendo um dos elementos responsáveis pela progressiva oligopolização desse mercado nos últimos anos (BARREYRO, 2009). Quanto ao REUNI, pesquisas (MELO, 2011) têm indicado que sua implementação tem ampliado a fragilidade das IES federais ao incentivá-las a expandir sua oferta de vagas na graduação em troca de aumento insuficiente de recursos, mantendo a situação de dificuldade de manutenção dessas instituições. Esse aparente processo de mercantilização da ES é apreensível através das transformações nos usos, objetivos e concepções, ao nível do Governo Federal, da avaliação na implementação do SINAES ao longo dos governos de Lula e Dilma Rousseff.

Dessa perspectiva, Lopes (2013), tratando da remodelação desse sistema avaliativo, argumenta que seu processo de implementação ocorreria em três momentos: o de formulação, já discutido acima, o de indefinição/instauração do sistema, e o de ênfase no controle/supervisão/regulação. O período de indefinição/instauração seria marcado pela elaboração de documentos no intuito de regulamentar a implementação do SINAES. Nesse sentido, advém a Portaria MEC nº 2.051/2004, que, ao estabelecer os procedimentos de efetivação do sistema, manteve as duas concepções em disputa, fato verificável pela expedição posterior de documentos com diretrizes para a realização das avaliações externa e interna. Tais documentos são: *Diretrizes para a Avaliação das Instituições* (CONAES, 2004a), o *Roteiro da Autoavaliação Institucional* (CONAES, 2004b) e *Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior: diretrizes e instrumento* (CONAES/INEP, 2005).

Os dois primeiros documentos foram elaborados sob a perspectiva da avaliação para o aperfeiçoamento institucional, buscando resgatar os princípios do documento elaborado pela CEA antes da aprovação do SINAES. As *Diretrizes* são o fundamento epistemológico e político e as orientações para a implementação do sistema em âmbito nacional e institucional, ao passo que o *Roteiro* apresenta sugestões para a operacionalização da autoavaliação institucional.

Por outro lado, o documento referente à avaliação externa apresenta as diretrizes para a avaliação externa realizada *in loco* e os detalhes das dimensões, procedimentos e itens a serem avaliados pela equipe de avaliadores. Nesse documento a preocupação desloca-se dos princípios e do processo avaliativo para os resultados e indicadores da avaliação. Fruto das

disputas ideológicas na CONAES, segundo Lopes (2013), esses documentos marcariam a coexistência de visões distintas sobre os usos, objetivos e concepções da avaliação da ES até a expedição do Decreto federal nº 5.773 em 2006, que faria a “ponte” entre avaliação e regulação da ES e descreveria as atividades de regulação, supervisão e avaliação de IES e seus cursos superiores, apresentando as secretarias e órgãos do MEC e suas atribuições para a efetivação de tais atividades.

Nesse decreto, ainda segundo o autor, a separação entre avaliação e regulação se torna mais clara, fazendo que esta fosse subsidiada por aquela ao elencar as fases de todo o processo: 1ª fase – regulação (autorização de funcionamento de instituições e cursos), 2ª fase – avaliação (recolha de informações através dos instrumentos avaliativos) e 3ª fase – supervisão (monitoramento da qualidade a partir dos dados recolhidos). Dessa perspectiva, a avaliação vai se configurando como um instrumento de monitoramento e controle, cujos resultados são paulatinamente ressignificados para uso em *rankings* e *marketing* institucional.

No contexto internacional, o crescente peso de exames, como o *Programme for International Student Assessment*<sup>21</sup> (PISA), formulados e organizados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e cujos resultados são transformados em espelhos da realidade dos sistemas nacionais de educação, e sua influência na elaboração de sistemas de avaliação educacional, têm incentivado a construção de indicadores de qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB), regulamentado pelo Decreto federal nº 6.094, de 2007. A instituição desse indicador registraria a reorientação da lógica da avaliação, pelo governo federal, agora empenhado na elaboração de indicadores de qualidade para todo o sistema educacional brasileiro (LOPES, 2013).

É sob essa perspectiva que podemos compreender o surgimento dos indicadores de qualidade para a ES, como o CPC e o IGC, em 2008, que, frutos da transformação do ENADE em principal instrumento de avaliação da ES, resultam da retomada dos princípios políticos e epistemológicos subjacentes ao ENC. Assim, como veremos a seguir, a AI vai gradualmente deixando de se configurar como processo formativo e educativo, pautado em

---

<sup>21</sup> Segundo o INEP, “O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, s/d).

participação e reflexão sobre a realidade institucional, para converter-se em instrumento de mensuração e verificação da conformidade das IES aos parâmetros governamentais.

## **5.2 ENADE: de exame de desempenho estudantil a avaliação institucional**

Podemos considerar que o ENADE foi resultado de uma disputa interna de projetos de sistema de avaliação entre o Ministro Cristóvão Buarque, bastante influenciado pela mídia, por setores do ensino privado, e por influentes grupos políticos do Congresso Nacional, e os membros da CEA. O primeiro, na divulgação de sua proposta, apresentou o Exame Nacional de Desempenho do Corpo Discente (ENADD), a ser aplicado a cada três anos para aferir os conhecimentos dos estudantes, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao passo que a proposta da CEA pretendia, pelo PAIDEIA, recolher informações, mediante exames por amostragem, a respeito do desenvolvimento científico, profissional, curricular e pedagógico de grandes áreas do conhecimento. O primeiro exame trabalharia com a ideia de avaliar a partir de cursos de graduação e o segundo era pensado para compreender os cursos inseridos em grandes áreas do conhecimento a serem definidas pelo MEC e pelo CNE (MOLCK, 2013). Segundo Dias Sobrinho (2010b, p. 212), o PAIDEIA, como proposta de superação do Provão,

[...] buscaria consolidar a ideia de processo, de integração, de movimento, evolução e inovação, contrapondo-se à avaliação produtivista, estática e de meros resultados. Não se tratava simplesmente de constatar desempenhos de estudantes, mas de avaliar as grandes tendências curriculares, as dinâmicas formativas e as relações interdisciplinares de conjuntos de cursos que constituem as grandes áreas do conhecimento, como ciências humanas, exatas, tecnológicas e da saúde.

O objetivo de ambas as propostas era superar as deficiências encontradas na realização do Provão e sua falta de coerência em relação aos demais instrumentos avaliativos do período FHC. Contudo, a influência da mídia e de setores do ensino privado condicionou os debates no Congresso Nacional em torno do novo sistema de avaliação. Com a aprovação da Medida Provisória nº 147/2003, surge o ENADE, que integrou algumas proposições acerca do ENADD e, principalmente, do PAIDEIA. Nesse sentido, esta última proposta acabou incorporando ao ENADE quesitos que o fizeram, de início, se diferenciar do Provão, tais como a realização do exame por grupos amostrais, a intenção de analisar o conhecimento agregado pelo curso à formação do estudante (visto que a prova se realizaria em dois momentos distintos do curso), e a superação da ideia de verificação de competências,

habilidades e conteúdos exclusivamente vinculados à formação profissional (ROTHEN; SCHULZ, 2007).

Apesar de o ENADE ter restringido o alcance da proposta do PAIDEIA, que visava compreender o desenvolvimento de cada área do conhecimento para fundamentar políticas de aperfeiçoamento das atividades do ensino de graduação, ele significou inicialmente um avanço em relação ao ENC, como a integração prevista com os demais instrumentos avaliativos e mecanismos para analisar as condições de desenvolvimento acadêmico do estudante (RISTOFF; GIOLO, 2006).

Quando da aprovação do SINAES, a finalidade e a realização do ENADE foram previstas no artigo 5º da Lei nº 10.861/2004, segundo o qual

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; [...] será aplicado periodicamente [...]; A periodicidade [...] será trienal; [...] será acompanhada de instrumento destinado a levantar o perfil dos estudantes [...]; [...] é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação [...]; [...] Será responsabilidade do dirigente da instituição de educação superior a inscrição junto ao [...] INEP; A não-inscrição de alunos [...] no ENADE [...] sujeitará a instituição à aplicação das sanções previstas [...]; A avaliação do desempenho dos alunos [...] será expressa por meio de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis; Na divulgação dos resultados [...] é vedada a identificação nominal do resultado individual [...]; Aos estudantes de melhor desempenho no ENADE o Ministério da Educação concederá estímulo [...] (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009).

Organizado pela Diretoria de Estatística e Avaliação da Educação Superior do INEP, o ENADE é elaborado anualmente conforme projeto dessa diretoria, em que se definem os procedimentos operacionais e os recursos necessários e se criam comissões de docentes, doutores especializados em cada uma das áreas abrangidas pelo certame, para a elaboração das diretrizes programáticas e a verificação de conformidade das questões da prova às diretrizes de cada área. As provas são elaboradas por instituições contratadas pelo INEP, como o Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (Cespe), a Fundação Cesgranrio e a Fundação Carlos Chagas (RISTOFF; GIOLO, 2006).

O ENADE tem aplicação anual, porém, os alunos de cada curso são avaliados apenas trienalmente, segundo calendário também estabelecido pela CONAES e pelo INEP. Para isso, todos os cursos de graduação foram agrupados em três grandes grupos: 1º grupo –

Saúde e Ciências Agrárias, 2º grupo – Engenharias e Licenciaturas e 3º grupo – Ciências Sociais Aplicadas e demais cursos (RISTOFF; GIOLO, 2006).

Nas primeiras edições, o ENADE era aplicado a estudantes ingressantes (que haviam concluído de 7 a 22% da carga horária total do curso) e a estudantes concluintes (que haviam integralizado mais de 80% da carga horária total do curso) do curso selecionado. Diferentemente do ENC, que apenas avaliava os concludentes, a forma como estava organizado o ENADE possibilitava a construção de dois indicadores: o conceito Índice de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) e o conceito ENADE (POLIDORI, 2009). O IDD é calculado como

[...] a diferença entre o desempenho médio do concluinte de um curso e o desempenho médio estimado para os concluintes desse mesmo curso e representa, portanto, quanto cada curso se destaca da média, podendo ficar acima ou abaixo do que seria esperado para ele, considerando o perfil de seus estudantes. [...] Para o cálculo do IDD considera-se o desempenho médio obtido no ENADE pelos concluintes de cada curso e o desempenho médio que seria esperado ao final do curso para o perfil de ingressantes daquela instituição caso eles tivessem frequentado um curso de qualidade correspondente à média dos cursos que participaram do ENADE na mesma área e possuam ingressantes com perfil similar (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, s/d, p. 2).

Por sua vez, o conceito ENADE é baseado nos dados da prova, sendo

[...] calculado para cada curso, tendo como unidade de observação a instituição de ensino superior – IES, o município da sede do curso e a área de avaliação. A Nota Enade do curso é a média ponderada da nota padronizada dos concluintes na Formação Geral e no Componente Específico. A parte referente à Formação Geral contribui com 25% da nota final, enquanto a referente ao Componente Específico contribui com 75% (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, s/d).

Expressos em cinco níveis de 0 a 5, que correspondem a faixas de pontuação de 0,0 a 5,0, esses dois indicadores serviam como diagnóstico do possível valor agregado do curso sobre a formação do estudante, para orientar as IES e os seus cursos quanto ao desempenho acadêmico de seu alunado, sem maiores consequências para a imagem das IES e seus cursos.

Nesse sentido, ao avaliar alunos concluintes, o ENADE visava a conhecer o efeito formativo do curso no desenvolvimento profissional, intelectual e acadêmico do estudante, pois permitiria comparar diversos índices como a diferença de desempenho entre os cursos de instituições diferentes, entre o que se espera que o estudante saiba ao final do curso e o que ele realmente sabe, a influência socioeconômica do meio em que vive o estudante ingressante

(possibilitado pelos censos e pelo cadastro que as IES preenchem) e quanto o curso lhe permite atenuar tal influência, a qualidade do engajamento do estudante nas atividades do universo acadêmico, a capacidade desenvolvida pelo estudante ao longo do curso para ingressar no mercado de trabalho e/ou prosseguir seus estudos na pós-graduação.

Para concretizar esse objetivo, o ENADE procede à coleta dos dados discentes por meio de quatro instrumentos:

- I – os testes, compostos por questões discursivas e de múltipla escolha;
- II – questionário com o objetivo de conhecer a percepção dos alunos sobre o teste;
- III – questionário sócio-econômico-educacional do aluno, de preenchimento [anteriormente até 2009] voluntário;
- IV – questionário respondido pelo coordenador do curso que está sendo submetido ao processo de avaliação. Este questionário busca obter informações sobre o projeto pedagógico e as condições gerais de ensino oferecidas pelo curso (RODRIGUES, V. A.; PEIXOTO, 2009, p. 52).

Segundo Verhine, Dantas e Soares (2006), esse exame engloba várias dimensões em sua realização para definir um diagnóstico da aprendizagem realizada ao longo do curso. Como ele não avaliaria apenas o desempenho de estudantes ao fim do curso, possibilitaria compreender o desenvolvimento das competências profissionais e o nível da formação geral dos estudantes, principalmente em temas transversais.

Dessa forma, nos primeiros anos o ENADE propiciaria a construção de indicadores cuja finalidade não previa nem regulação nem supervisão, mas apenas análise diagnóstica, como definia a Portaria MEC nº 2.051, de 9 de julho de 2004, segundo a qual os resultados e conceitos obtidos da prova deveriam apenas “integrar o conjunto das dimensões avaliadas quando da avaliação dos cursos de graduação e dos processos de auto-avaliação” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004). Logo, segundo Dias Sobrinho (2010b, p. 214), o diagnóstico então pretendido tinha a finalidade de propor “uma interrogação sobre o processo de aprendizagem e de formação, com o objetivo de conhecer os avanços, superar as dificuldades e atribuir um sentido ao processo educativo”.

A portaria acima citada, embora mais focada nos procedimentos de autorização, validação, revalidação de cursos e credenciamento e reconhecimentos de instituições, ainda mantinha a concepção de avaliação como processo de conhecimento para o aperfeiçoamento institucional, pois concebia as três instâncias avaliativas do SINAES de forma integrada. As mudanças começaram a ganhar visibilidade a partir do Decreto federal nº 5.773, de 2006, quando a avaliação se separa do processo de regulação e se insere a etapa de supervisão, não prevista inicialmente na lei do SINAES. Nesse decreto, o destaque concedido à regulação e à

supervisão acaba convertendo a ideia de avaliação com finalidade de conhecimento institucional para a de controle e conformação de qualidade segundo critérios burocrático-formais (ROTHEN, 2006).

A preocupação com a supervisão se avultou em detrimento do foco no conhecimento sobre a instituição, uma vez que o decreto definiu alguns instrumentos de cunho burocrático para proceder à supervisão, aqui entendida como

[...] o mecanismo pelo qual o Poder Público visa garantir, via controle e fiscalização, o cumprimento de padrões oficialmente estipulados, cuja adequação é condição à manutenção de sua chancela oficial. Pelo ângulo do Direito Público se diz que a atividade de supervisão é manifestação do poder de polícia, já que é uma prerrogativa de direito público que permite à Administração Pública restringir liberdades e propriedade em favor do interesse coletivo (MAGNO FEDERICI, 2009 *apud* FERNANDES, 2010).

Assim, a avaliação é ressignificada pelo governo federal, atribuindo-lhe papel de “referencial básico para credenciamento de instituições, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos [e que] resultará na atribuição de conceitos, conforme uma escala de cinco níveis”, para “zelar pela conformidade da oferta de educação superior no sistema federal de ensino com a legislação aplicável” (BRASIL, s/p, 2006).

No período de lançamento desse decreto, estava à frente do MEC Fernando Haddad como ministro. Atribulado com várias demandas, como a discussão da reforma universitária, a expansão do sistema federal de ensino, a regulamentação da lei de inovação tecnológica<sup>22</sup>, a implementação do PROUNI e a efetivação de algumas ações afirmativas, o MEC se viu às voltas com a lentidão dos processos de avaliação, relativos a reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições. Problemas relativos à seleção, treinamento e pagamento de professores para as visitas *in loco*, questionamentos jurídicos acerca da taxa que as IES privadas devem pagar ao INEP para a realização dessas visitas<sup>23</sup> e sérias dificuldades em implementar todos os pilares de avaliação do SINAES levaram a que o MEC

---

<sup>22</sup> A lei federal nº 10.973, de 02 de dezembro de 2004, denominada Lei de Inovação Tecnológica, tem a finalidade de estabelecer medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica no ambiente produtivo constituído por instituições que executam atividades de pesquisa aplicada de caráter científico ou tecnológico, das empresas e de inventores independentes.

<sup>23</sup> A lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004, institui a Taxa de Avaliação **in loco**, em favor do INEP, pelas avaliações periódicas que vier a realizar, quando se solicitar credenciamento ou renovação de credenciamento de instituição de educação superior e se requerer autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos de graduação, previstos no inciso IX do art. 9º e art. 46 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Essa Taxa de Avaliação *in loco*, no valor de R\$ 6.960,00, é devida por instituições públicas e privadas quando formalizarem os requerimentos junto ao MEC.

fosse expedindo portarias *ad hoc* com efeitos autorizativos e de reconhecimento de cursos para que algumas IES pudessem emitir diplomas (ROTHEN; BARREYRO, 2011b).

Dessa forma, a construção de indicadores de qualidade para os processos de regulação e supervisão foi se tornando uma das preocupações centrais do MEC para “desemperrar” tais processos. Embates com algumas instituições profissionais e associações, como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), o Conselho Federal de Medicina (CFM) e a Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP) quanto à suposta ausência de critérios claros do MEC para a autorização de cursos de direito e medicina levantaram questionamentos quanto ao papel do próprio Estado como agente avaliador e regulador no sistema educacional. Assim, dentre todos os pilares avaliativos do SINAES, o único que já havia colhido informações sobre quase todos os cursos de graduação, abrangendo várias IES, era o ENADE, que, à época, já havia encerrado o primeiro ciclo de três anos (ROTHEN, BARREYRO, 2011b).

Nesse sentido, como o ENADE recolhia diversos dados sobre os cursos e as IES, embora apenas do ponto de vista dos estudantes, o processo de reconhecimento de cursos poderia ser simplificado, dispensando a utilização de visitas *in loco* para cursos cujos estudantes tenham obtido bons resultados no ENADE. Desse ponto de vista,

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

Num resgate dos usos e objetivos concedidos à realização de exames e testes de larga escala ao tempo de FHC, o MEC de Fernando Haddad vai erigindo o ENADE como o principal instrumento de avaliação de cursos e, alterando a finalidade prevista em lei para esse certame, substitui a realização das visitas de especialistas às IES pelas notas do ENADE para fins de regulação e supervisão.

Ao invés de um exame diagnóstico e auxiliar dos demais instrumentos avaliativos, ele torna-se a própria avaliação dos cursos e, por extensão, das próprias IES, reservando-se as visitas *in loco*, legalmente obrigatórias na realização das avaliações externas e devendo ser integradas às autoavaliações institucionais, para situações específicas e pontuais, como quando os cursos obtêm nota no ENADE abaixo de três e os cursos não são submetidos ao

ENADE em virtude de portaria do MEC. Dias Sobrinho (2008b, p. 821), um dos maiores críticos dos novos rumos do SINAES, preocupa-se com a reorientação em que

O INEP destituiu a avaliação institucional e erigiu o ENADE – agora um exame estático e somativo, não mais dinâmico e formativo – como centro de sua avaliação, atribuindo-lhe um peso muito maior do que ele tinha antes. Isso não é uma simples mudança de metodologia. É, sim, uma mudança radical do paradigma de avaliação: da produção de significados e reflexão sobre os valores do conhecimento e da formação, para o controle, a seleção, a classificação em escalas numéricas.

As mudanças no SINAES são efetivadas, numa busca contínua de aperfeiçoamento dessa nova orientação, com a publicação da Portaria Normativa MEC nº 40, em dezembro de 2007. Instituído o e-MEC como sistema de gerenciamento de informações para os processos regulatórios, essa portaria determinou que a renovação de reconhecimento de cursos começaria no INEP, que atribuiria um **conceito preliminar** aos cursos utilizando insumos do Censo da Educação Superior, as notas do ENADE e informações dos cadastros do MEC. Instituiu-se que cursos com conceitos preliminares satisfatórios poderiam ser dispensados das visitas de avaliação *in loco*, numa afronta ao que estabelece a lei do SINAES, em seu artigo 4º, segundo o qual “a avaliação dos cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas de conhecimento” (BRASIL, 2004).

Para regulamentar o conceito preliminar e a forma de seu cálculo, o MEC editou a Portaria Normativa nº 4/2008, que definiu os insumos e a metodologia de elaboração do Conceito Preliminar de Curso (CPC). Segundo Polidori (2009, p. 446),

O CPC é formado por três elementos: os insumos que lhe são atribuídos, 30% da nota final; o ENADE, com atribuição de 40%; e o IDD com 30%. Esses insumos são compostos pelas seguintes informações: infraestrutura e instalações físicas, com peso 10,2; recursos didático-pedagógicos, com 27,2 de peso; corpo docente, considerando-se a titulação, peso de 38,9; e o regime de trabalho com o peso de 23,8.

O indicador CPC é expresso em valores contínuos de 0,00 a 5,00, sendo classificados em faixas que vão de 1 a 5. Apresentando preliminarmente a situação dos cursos de graduação no país, tal indicador é utilizado como qualificador dos cursos, informando sua qualidade, conforme o índice atribuído. Assim, o MEC classifica os cursos com conceito 5 como excelentes, os de conceitos 4 como ótimos, os de conceito 3 como satisfatórios, ao passo que os cursos com CPC abaixo de 3 são classificados como insatisfatórios e incluídos nas agendas de visitas *in loco* dos avaliadores do INEP (POLIDORI, 2009). Contrariando a lei

do SINAES, construiu-se um indicador que, não previsto na promulgação da lei, surge como a operacionalização da nova concepção de avaliação do governo federal.

Apesar de o CPC não ser constituído somente com dados do ENADE, os demais insumos, como titulação e dedicação docente, infraestrutura e recursos didático-pedagógicos, foram escolhidos por sua contribuição à capacidade de o estudante realizar a prova. Ou seja, para o MEC as “informações do aluno em relação aos aspectos pedagógicos e físicos oferecidos pelo curso se apresentam como boas fontes de informação acerca da qualidade e do efeito do curso sobre o aprendizado e a formação dos estudantes” (INEP, 2009, p. 4 *apud* ROTHEN, BARREYRO, 2011b, p. 31).

A construção de índices para a aferição da qualidade e a regulação da ES prossegue com a criação, através da Portaria Normativa MEC nº 12/2008, do Índice Geral de Cursos (IGC), que

[...] irá se utilizar da média ponderada dos Conceitos Preliminares de Cursos (CPC) [no ano do cálculo e dos dois anteriores] sendo a ponderação determinada pelo número de matrículas em cada um dos cursos de graduação correspondentes, e da média ponderada das notas dos programas de pós-graduação, obtidas a partir da conversão dos conceitos fixados pela CAPES, sendo a ponderação baseada no número de matrículas em cada um dos cursos ou programas de pós-graduação *strictu sensu* correspondente (POLIDORI, 2009, p.447).

Pela portaria acima citada, o cálculo, sua metodologia e insumos da geração do IGC advêm do ENADE (40%), IDD (30%), instalações e infraestrutura (3%), recursos didáticos (8%), percentual de doutores (12%), percentual de docentes com tempo integral (7%), sendo os quatro primeiros insumos provenientes da visão dos estudantes e os dois últimos, dos cadastros do MEC (MOLCK, 2013). Qualificando a IES como um todo, o IGC é definido como o conceito referencial para o credenciamento das instituições junto ao MEC. O IGC é atribuído em valores contínuos de 0 a 500, distribuídos em faixas que vão de 1 a 5. A classificação, nesse sentido, da instituição é atribuída de forma semelhante ao que ocorre aos cursos com o CPC (POLIDORI, 2009).

A atribuição desses conceitos às IES lhes possibilita abrir ou manter cursos de graduação presenciais e/ou à distância, conforme o IGC alcançado. No geral, IES com IGC inferior a três poderão não ter autorização para abrir novos cursos, independentemente de visitas técnicas *in loco*, haja vista que esse indicador se transforma em referencial para toda a análise institucional visando à regulação da oferta de ES. Logo, as visitas de comissões especialistas tornam-se apenas necessárias quando as IES não se encontram em conformidade

com os quesitos mínimos de qualidade, construídos a partir de apenas um dos olhares da comunidade acadêmica, a percepção discente!

Além disso, a visita de avaliadores externos, a partir das Portarias Normativas MEC nº 40/2007 e nº 12/2008, passa a ser considerada meramente formal e com a finalidade de verificar a conformidade da IES e de seus cursos a quesitos fixados nos formulários de avaliação externa. Em outras palavras,

Em resumo, têm qualidade os cursos que: a) apresentam bom desempenho em uma prova limitada; b) recebem uma avaliação positiva do alunado nos insumos mais influentes no resultado da prova; e c) apresentam um corpo docente titulado (ROTHEN, BARREYRO, 2011b, p. 31).

Logo, ao invés da busca pela melhoria da qualidade institucional, objetivo primordial do SINAES, a avaliação, que tem o ENADE como seu motor e centro, é empreendida para identificar cursos e IES que não atendam aos critérios mínimos de qualidade e, assim, supervisioná-los, já que as visitas são destinadas apenas a eles.

O estabelecimento do IGC e a publicação dos índices das IES propiciaram a retomada do ranqueamento e a apropriação, pela mídia e pelas IES particulares, desse indicador como insumo publicitário. Assim, a competição e a classificação das IES, não previstas na lei do SINAES, retornam ao cotidiano das instituições, que começam a pautar seus currículos e recursos pedagógicos tendo como parâmetro as diretrizes programáticas do ENADE (FONSECA, 2009).

Portanto, desde a promulgação da Lei do SINAES, que o estruturava como um sistema de avaliação, tem havido sucessivas alterações nos mecanismos de execução dos processos e de instrumentos avaliativos de tal forma que o sistema teria perdido seu caráter formativo, de valorização da avaliação interna e do autoconhecimento das IES. Tais mudanças teriam suprimido a perspectiva de totalidade, unidade e globalidade do sistema, reduzindo-o praticamente a um de seus pilares, o ENADE. Além disso, as sucessivas mudanças na metodologia de coleta dos dados têm impossibilitado a construção de séries históricas que pudessem prover tecnicamente elementos de comparação entre uma edição e outra do ENADE no mesmo curso e de todos os estudantes do curso de uma mesma área (SANTOS; GUIMARÃES; RAMOS, 2010).

Dessa forma, segundo BRITO (2008 *apud* SANTOS; GUIMARÃES; RAMOS, 2010), a credibilidade técnica do ENADE e de todo o sistema estaria comprometida, de maneira que uma das principais finalidades do SINAES, o retorno necessário de informações

para a melhoria das IES, não tem ocorrido, prejudicando-lhes, assim, sua capacidade “de formular políticas para intervir nos aspectos que devem aperfeiçoar, uma vez que os critérios de avaliação não possuem regularidade, além de estarem excessivamente vinculados à geração de indicadores” (p. 11).

E, para finalizar, Polidori (2009) aponta para outro erro metodológico na elaboração de um dos indicadores, o IGC. Como já dito acima, este índice é construído a partir da utilização das médias ponderadas dos CPCs e das médias ponderadas das notas dos programas de pós-graduação, convertidas segundo critério estabelecido pelo INEP. O IGC então calculado serve como índice de regulamentação para credenciamento e recredenciamento de instituições.

Entretanto, a utilização desse indicador não representaria o universo de instituições de ensino superior, pois das 2.365 IES, 84,7% são Faculdades, 5,5% são Centros Universitários, 1,7% são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e apenas 190 (8%) são Universidades, conforme dados do Censo da Educação Superior 2011 (LOPES, 2013). Segundo Polidori (2009), o número de universidades representaria pequeno percentual do total, de modo que o IGC, como está estruturado, somente poderia ser utilizado para esse grupo de instituições, pois um dos elementos do indicador refere-se à pós-graduação *strictu sensu*, o que o tornaria inócuo para medir a qualidade das demais instituições.

Assim, é possível constatar que, além de o ENADE ter ganhado projeção como o principal índice de avaliação da qualidade da educação superior brasileira, sua efetivação como instrumento de avaliação institucional acaba desconstruindo a finalidade e os princípios que norteiam o SINAES, além de ferir a própria autonomia universitária.

### **5.3 SINAES-ENADE: futuro pretérito da avaliação formativa**

Com a definição da nova orientação da avaliação, o processo de aperfeiçoamento do ENADE continua com a substituição do exame por amostragem pelo exame realizado com todos os concluintes e ingressantes a partir de 2009 para atender a demandas de IES particulares. Já no Governo Dilma Roussef, em 2011, a mudança seguinte na operacionalização do ENADE exclui os ingressantes da realização do ENADE, embora devam ainda ser inscritos no certame. Essa mudança poderá eliminar a possibilidade de estabelecer o valor agregado do curso na formação do estudante, embora o MEC afirme que

esse valor poderá ser calculado com base nas informações contidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (MOLCK, 2013).

Também em 2011, foram criadas duas secretarias para lidar com os processos de avaliação, regulação e supervisão da ES: Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, para cuidar do cumprimento da legislação da ES, de sua supervisão e regulação nas modalidades de ensino presencial e EaD; e a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, para articular os diferentes sistemas de ensino e estabelecer cooperação entre os demais entes federados no desenvolvimento das políticas educacionais (MOLCK, 2013).

Esse rearranjo institucional parece vir no bojo de mudanças na própria ideia do papel da gestão do Estado, que, no segundo governo Lula e ganhando contornos mais definidos no Governo Dilma, retoma concepções do Governo FHC, notadamente de seu ministro Luís Carlos Bresser Pereira, então à frente do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Dessa perspectiva, a gestão pública é reorientada por uma lógica efficientista, produtivista e focada em resultados mensuráveis. Assim, segundo Molck (2013), a partir do elencamento de diretrizes gerenciais no documento *Carta de Brasília*<sup>24</sup>, elaborado pelo Ministério do Planejamento em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Estado da Administração (CONSAD) em 2008, o Estado brasileiro deveria adequar sua organização institucional, procedimentos operacionais e processos gerenciais para alcançar a eficácia de organizações privadas com o intuito de melhorar os resultados e serviços prestados ao cidadão. Assim, a simplificação de processos do SINAES, que é trágado pelo ENADE, parece visar à conformação do papel de avaliador do Estado brasileiro a essas novas diretrizes.

E, se levarmos em consideração as proposições para o novo Plano Nacional de Educação 2011-2020<sup>25</sup> (PNE) quanto à extensão do ENADE para mais cursos e alunos, ao aprofundamento do SINAES quanto aos aspectos atinentes à melhoria da qualidade da ES e a

---

<sup>24</sup> A *Carta de Brasília sobre Gestão Pública*, documento elaborado e firmado entre o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão e o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Administração em 2008, elencou um conjunto de tópicos considerados elementos estruturantes para a modernização e aperfeiçoamento do funcionamento da Administração Pública. Esses tópicos abordam a gestão de pessoas com enfoque na profissionalização e capacitação dos servidores públicos, os modelos de gestão, os instrumentos do ciclo de gestão, os mecanismos de coordenação e integração das ações governamentais, o uso das tecnologias da informação, as revisões na legislação, a prevenção e combate à corrupção e a realização de estudos e pesquisas para subsidiar as políticas e diretrizes para a modernização do Estado e da gestão pública.

<sup>25</sup> Segundo o MEC, “o projeto de lei que cria o Plano Nacional de Educação (PNE) para vigorar de 2011 a 2020 foi enviado pelo governo federal ao Congresso Nacional em 15 de dezembro de 2010. O novo PNE apresenta dez diretrizes objetivas e 20 metas, seguidas das estratégias específicas de concretização. O texto prevê formas de a sociedade monitorar e cobrar cada uma das conquistas previstas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, s/p).

proposição de criação do Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior<sup>26</sup> (INSAES), podemos prever a continuação do processo de simplificação da avaliação da ES a partir da concepção gerencialista de controle e supervisão sobre a educação com foco no atendimento às demandas do “mercado educacional”. Por esse caminho tomado pelo SINAES, resumindo-se ao ENADE, temos, portanto, que

A qualidade é, então, conformidade a padrões previamente estabelecidos por especialistas e pelos membros de órgãos que definem os critérios e padrões através dos quais são controlados os setores acadêmicos e efetuadas as medidas. Como tendência geral, se observa que, quando a avaliação e o conceito de qualidade estão determinados pelos especialistas externos e as autoridades governamentais, em geral, se limitam a controlar, medir, certificar e regular, em detrimento dos processos participativos e formativos de reflexão e debates da comunidade acadêmica e científica, com prejuízo, portanto, ao exercício da autonomia universitária (DIAS SOBRINHO, 2008b, p. 818).

Desse ponto de vista, a educação superior, então aparentemente reduzida à ideia de bem, sob a ótica governamental, com certificação de qualidade pelo Estado, seria conformada ao atendimento de necessidades de clientes consumidores, que, pelo privilegiamento atual, é o alunado. Assim, seu potencial para construir as imagens dos cursos e das IES, embora delimitado à realização de apenas uma única prova, tem condições para influenciar o desempenho destes em todo o processo avaliativo e regulatório e, por conseguinte, na construção dos *rankings* entre os cursos e as instituições.

Nesse sentido, o papel da avaliação se desvincula da preocupação, pelos gestores acadêmicos, com o diagnóstico, o debate nos cursos e na instituição sobre o desenvolvimento e aperfeiçoamento institucional para focar-se no “esclarecimento” dos discentes quanto ao correto preenchimento dos questionários do ENADE e da realização “compromissada”, pelos estudantes, do exame para a melhoria dos indicadores externos da instituição. Dessa forma, a preocupação com os indicadores externos atribuiria nova conformação ao ENADE nas instituições e todo o processo avaliativo proposto pelo SINAES é reinterpretado para essa nova conformação. Com isso, os demais instrumentos avaliativos perdem validade ou são enfraquecidos e se tornam apêndice da análise dos resultados do ENADE, que se tornou efetivamente a própria avaliação institucional, como veremos a seguir.

---

<sup>26</sup> O INSAES, conforme o projeto de lei em tramitação na Câmara dos Deputados, será responsável pelas atividades de avaliação e supervisão das instituições de educação superior e dos cursos de graduação no sistema federal de ensino e também pela certificação das entidades beneficentes que atuem na área de educação superior e básica. Esse instituto substituirá o INEP nos processos de avaliação *in loco* das IES, federais e privadas, e de seus cursos de graduação. O ENADE continuará sob a responsabilidade do INEP e a pós-graduação *stricto sensu* continuará sendo avaliada pela CAPES.

## **6 O ENADE NA UFC: UMA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL?**

Neste capítulo, contextualizo o SINAES na UFC apresentando o percurso histórico da instituição, suas características como universidade, os desdobramentos de concepções avaliativas na instituição anteriores ao SINAES, a possível influência delas no desenvolvimento deste na UFC e o atual dimensionamento atribuído ao ENADE na avaliação da instituição pelo olhar dos sujeitos da avaliação, ao passo em que apresento, detalho e analiso os dados obtidos e os resultados alcançados na realização do estudo avaliativo, elaborando minhas conclusões sobre a pesquisa e as respostas parciais às perguntas que nortearam meu trabalho.

### **6.1 Breve histórico e caracterização da UFC**

Para compreender a implementação de processos avaliativos na UFC, apresento um breve relato histórico sobre seu desenvolvimento. De início, posso dizer que ainda são escassas as obras que analisam a história da ES no Ceará, tornando difícil o acesso a fontes secundárias para a pesquisa.

A história da ES no Ceará se desenrola completamente ao longo do século XX, diferentemente de outros estados nordestinos, como Pernambuco e Bahia, que tiveram inauguradas suas instituições superiores ainda no século XIX, respectivamente tais como a Faculdade de Direito e a de Medicina (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2012a). No Ceará, a primeira instituição desse nível, a então Faculdade Livre de Direito, foi criada em 1903, sob a responsabilidade do governo estadual, e com o apoio de vários intelectuais cearenses (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2012a).

Ao longo da primeira metade do século XX, seriam fundadas as seguintes escolas e faculdades, todas mantidas pela iniciativa privada: a Faculdade de Farmácia e Odontologia (1916), a Escola de Agronomia (1918), a Faculdade de Ciências Econômicas (1936), a Escola de Enfermagem (1943), a Faculdade Católica de Filosofia (1947), a Faculdade de Medicina (1948) e a Escola de Serviço Social (1950) (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2012a).

Segundo Martins Filho (1996), a UFC surgiu como fruto da mobilização de professores e estudantes cearenses, sendo cogitada pela primeira vez em relatório do médico Antonio Xavier de Oliveira ao Ministério da Educação e Saúde, em 1944, em que ele

analisava a refederalização da Faculdade de Direito. Com a visita do então Ministro da Educação e Saúde a Fortaleza em meados dos anos 1940, representantes dos estudantes da Faculdade de Direito entregaram-lhe um abaixo-assinado com 10 mil assinaturas solicitando a criação de uma universidade no Ceará pelo Governo Federal (MARTINS FILHO, 1996).

Professor catedrático da Faculdade de Direito, Antônio Martins Filho, como representante de acadêmicos interessados na instalação de uma universidade no Ceará, requereu apoio ao Governador Faustino de Albuquerque para a viabilização política desse empreendimento (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2012a). Conquistado o apoio político do governo estadual, por meio de técnicos e representantes políticos com ligação junto ao governo federal, Martins Filho pôde dar início à articulação necessária ao processo de implantação de uma universidade pública no Ceará, efetivada com a Mensagem Presidencial nº 391, de 1953, de Getúlio Vargas, enviada ao Congresso Nacional. A lei que criou a instituição foi sancionada em 16 de dezembro de 1954, sob o número 2.373, pelo Presidente Café Filho, criando assim a Universidade do Ceará (MARTINS FILHO, 1996).

Conforme L. A. Cunha (2007b), a criação da Universidade do Ceará, que ocorreu pela federalização e agregação de escolas superiores isoladas, tal qual acontecera à maioria das instituições federais de ensino superior no país, se inseriu numa política nacional do governo federal de expansão da educação básica e do ensino superior. No contexto do que o autor denomina política populista, a criação e ampliação de vagas no ensino superior atendiam ao projeto do Estado em formar mão de obra qualificada para a indústria e para o atendimento à expansão da educação básica, num movimento em que também se cuidava em satisfazer as demandas das classes trabalhadoras e de extratos da classe média.

Instalada oficialmente em 25 de junho de 1955, a Universidade do Ceará, segundo Martins Filho (1996) a sétima universidade federal então criada, foi constituída inicialmente pela agregação da Escola de Agronomia, Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina e Faculdade de Farmácia e Odontologia.

Na gestão de seu primeiro reitor, Antônio Martins Filho, que dirigiu a instituição por quatro mandatos consecutivos, de 1955 a 1967, a UFC conheceu um forte processo de expansão de sua estrutura física e de suas atividades acadêmicas, contando com a aquisição do Palacete do Benfica para sediar a Reitoria, a construção de prédios para abrigar novos cursos como os de engenharia, a interiorização das atividades da universidade, com a abertura de cursos nas cidades do Crato e de Sobral, a criação do Museu de Arte, das Casas de Cultura, e

diversos outros empreendimentos, que mudaram completamente a face da instituição em uma década de atividades (MARTINS FILHO, 1996).

Entretanto, com o advento da Lei nº 5.540/68, que tratava da reforma universitária e que aumentou a destinação de recursos para a expansão de algumas universidades federais, a UFC passou a ter um desempenho meio modesto em sua expansão. No período posterior à reforma de 1968, não se observou o mesmo ritmo expansionista ocorrido nos primeiros dez anos da instituição, de modo que o crescimento da UFC se tornou vegetativo, com abertura lenta e gradual de novos cursos. Nos anos 1980 e 1990, como as demais universidades federais, a instituição sofreu grande restrição orçamentária, dificultando-lhe sobremaneira tanto novos processos de expansão como até mesmo a manutenção de suas atividades acadêmicas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2012a).

Foi a partir de 2006 que o processo de expansão das atividades da universidade, na capital do Estado e no interior, se reiniciou, tendo como sustentação financeira e política o REUNI. A partir daí foram instalados os *campi* de Sobral, Quixadá, Crateús, Russas e Cariri, sendo este desmembrado e transformado em Universidade Federal do Cariri pela Lei nº 12.826, de 5 de junho de 2013. Em Fortaleza, a UFC possui os *campi* do Pici, do Benfica e do Porangabuçu.

Atualmente, a UFC possui 106 cursos presenciais de graduação distribuídos entre seus sete *campi*, 64 cursos de mestrado, 41 cursos de doutorado, 41 cursos presenciais de especialização e 32.843 alunos. Para desenvolver suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, a UFC conta atualmente com 2.152 docentes, dos quais 1.436 são doutores e 1.714 trabalham em regime de dedicação exclusiva. E, para dar suporte às atividades da instituição, o quadro de 3.407 servidores técnico-administrativos, dos quais 1.093 estão em cargos de nível superior e 1.322 em cargos de nível médio (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2014a).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2013-2017, aprovado pelo Conselho Universitário (CONSUNI), define que a missão da UFC é “formar profissionais da mais alta qualificação, gerar e difundir conhecimentos, preservar e divulgar os valores éticos, científicos, artísticos e culturais, constituindo-se em instituição estratégica para o desenvolvimento do Ceará, do Nordeste e do Brasil” (UFC, 2014a, p. 77). A visão estratégica da instituição é consolidar-se como referência no ensino de graduação e pós-graduação (*stricto e lato sensu*), de preservação, geração e produção de ciência e tecnologia, e de integração com o meio, contribuindo para a superação das desigualdades sociais e econômicas

pela promoção do desenvolvimento sustentável do Ceará, do Nordeste e do Brasil (UFC, 2013a).

Para isso, a UFC está estruturada em administração superior e acadêmica, em que a primeira é realizada pelo CONSUNI, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), Conselho de Curadores e Reitoria. Esta é constituída pelos seguintes órgãos:

- 1) Órgãos de Assistência Direta ao Reitor: Gabinete, Procuradoria Geral;
- 2) Órgãos de Assessoramento ao Reitor: Coordenadoria de Comunicação Social e Marketing Institucional, Coordenadoria de Assuntos Internacionais, Secretaria dos Órgãos Deliberativos Superiores, Ouvidoria Geral, Auditoria Interna, Coordenadoria de Concursos, Editora da UFC;
- 3) Órgãos de Planejamento e Administração: Pró-Reitoria de Planejamento, Pró-Reitoria de Administração, Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, Superintendência de Infraestrutura, Superintendência de Hospitais Universitários;
- 4) Órgãos de Atividades Específicas: Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Pró-Reitoria de Extensão, Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis;
- 5) Órgãos Suplementares: Biblioteca Universitária, Seara da Ciência, Casa de José de Alencar, Museu de Arte da UFC, Secretaria de Tecnologia da Informação, Secretaria de Acessibilidade, Secretaria de Cultura Artística, Imprensa Universitária, Memorial da UFC.

Por outro lado, a administração acadêmica é exercida pelos Centros, Faculdades, Institutos e os *Campi* do interior, que são responsáveis pela organização didático-científica das atividades básicas da instituição. Os Centros e as Faculdades têm como unidade básica de administração os departamentos, que congregam os docentes por área de conhecimento. Por sua vez, os Institutos e *Campi* do interior têm como unidade básica de sua administração as coordenações de curso de graduação, que também reúnem os docentes por área de conhecimento (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013a).

Essa apresentação elementar da instituição, obviamente, não nos dá a conhecer aspectos sobre como a UFC tem estabelecido práticas de avaliação de suas próprias atividades. Contudo, alguns dados citados e passagens já permitem vislumbrar o tipo de avaliação que a administração superior da universidade tem preferido empreender “como instituição de referência no ensino de graduação e pós-graduação (*stricto e lato sensu*), de preservação, geração e produção de ciência e tecnologia” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013a, p. 29), quando essa busca é pautada pela ideia de se destacar diante de outras instituições a partir do posicionamento em *rankings* organizados com dados de agências

externas. Na próxima seção, apresento um breve histórico de práticas de avaliação para auxiliar na compreensão das concepções atuais de avaliação na UFC.

## **6.2 Avaliação na UFC: trajetos e enlaces com a política nacional**

A mesma dificuldade encontrada em termos de pesquisa histórica sobre a ES no Ceará, notadamente da UFC, também encontrei quando o tema é a história das políticas de avaliação da ES. A maioria dos trabalhos acadêmicos encontrados (CAMPOS, 2009; LIRA, 2010; RODRIGUES, M. S. S., 2007; SOARES, 2010; SOUZA, L. A., 2009; ARAÚJO E SOUZA, 2010) tratam de processos nacionais e, quando lidam com práticas locais nas instituições, focam o atual sistema de avaliação de ES de uma perspectiva não histórica e em que o contexto social, político e cultural local em relação com o nacional é pouco trabalhado. Por isso, pude analisar somente alguns trabalhos de cunho mais descritivo e de análise de caráter mais ligado a estudos organizacionais, isto é, voltados para a gestão.

Nesta seção, apresento brevemente o percurso de práticas de AI na UFC anteriores ao SINAES e sua relação com as políticas nacionais de avaliação de ES. Para isso, o trabalho de Oliveira (2007), que analisou a implementação da CPA da UFC e o processo de autoavaliação de 2005-2006 no âmbito do SINAES, foi fundamental por caracterizar-se como uma pesquisa de caráter qualitativo, que tentou correlacionar, ainda que insipidamente, contexto e texto das práticas avaliativas da UFC numa perspectiva histórica.

Conforme Oliveira (2007), a UFC começou a incorporar práticas de autoavaliação a partir dos anos 1990, quando era implementado nacionalmente o PAIUB. Entretanto, é possível crer que a UFC não tenha participado ativamente do processo nacional de avaliação de IES engendrado pelo PAIUB, haja vista que a autora não conseguiu localizar documentos institucionais que relatassem esse fato. O único documento desse período de que ela nos fala é o *UFC ano 2000: expectativa interna e externa*, elaborado em 1993 pela Central de Pesquisa e Opinião Pública, da Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura, ao tempo da gestão de Antônio de Albuquerque Sousa Filho (1991-1995).

Os objetivos desse documento eram realizar uma retrospectiva das ações da instituição em pesquisa, ensino e extensão e prospectar condicionalidades necessárias para a modernização institucional e sua preparação para novas demandas sociais. Realizado a partir de questionários com 420 pessoas, dentre docentes, discentes, técnico-administrativos e representantes de categorias profissionais exteriores à instituição, essa pesquisa propunha-se

conhecer as expectativas da comunidade interna e externa sobre o papel que a UFC deveria cumprir em metas de longo alcance, como, por exemplo, auxiliar o país em seu desenvolvimento econômico, adequar os currículos dos cursos às necessidades sociais e profissionais, estreitar laços de colaboração com a sociedade e o mercado, prospectando, assim, medidas para mudanças internas para os anos 2000 (OLIVEIRA, K. R. B., 2007).

Nesse documento, não foi possível identificar qualquer relação com as proposições do PAIUB, a lógica daquele se pautou por necessidades próprias de autoconhecimento. Contudo, do ponto de vista da autora, essa preocupação não se baseou em discussões que envolvessem a comunidade interna acerca de quais aspectos institucionais deveriam ser avaliados nem se pautou pela realização de eventos para amplificar os resultados da pesquisa e, assim, abrir o debate para as mudanças consideradas necessárias, segundo conclusões do próprio documento.

Acresça-se também que o documento apresentou muitos problemas metodológicos e conceituais, pois não esclareceu aspectos básicos sobre a construção das amostragens populacionais, dos conceitos trabalhados e nem fez considerações sobre a elaboração do instrumental de pesquisa. Por fim, as conclusões divulgadas se entrelaçavam com considerações de interesse maior da alta gestão, ao relatar que alguns objetivos teriam sido atingidos previamente mediante esforços dos gestores de então.

A análise geral desse documento propiciou vislumbrar a junção de duas lógicas no documento, que não comungariam com o PAIUB e que se calcariam numa perspectiva de avaliação de resultados. Nesse sentido, a preocupação central dessa avaliação era apresentar resultados quantificáveis quanto à efetividade das ações elaboradas pela alta gestão junto à comunidade interna para legitimá-las política e administrativamente.

Contudo, como não acessei o documento e nem tive qualquer contato com pessoas que tenham tido alguma participação na pesquisa, não tenho concretamente como analisar em que medida essa primeira prática avaliativa se efetivou como uma avaliação da instituição, servindo como instrumento para o planejamento de ações futuras ao mesmo tempo em que analisava aspectos já tratados pela gestão. No fim, o que fica é a imagem de uma avaliação voltada preferencialmente para as questões próprias da cúpula da instituição do que para as questões gerais da totalidade da comunidade acadêmica.

Oliveira (2007) relata que, em 1996, a Pró-Reitoria de Planejamento elaborou um anteprojeto intitulado *O Projeto de Avaliação Institucional da UFC*. Fazendo menção ao PAIUB, à época em processo de substituição no MEC pelo ENC, aquela proposta,

apresentada ao tempo da gestão do professor Roberto Cláudio Frota Bezerra (1995-2003) à frente da UFC, tratava de “um conjunto de estratégias perfeitamente factíveis, cuidadosamente maturadas, e que visam ao desenvolvimento de ações capazes de conduzir à melhoria da qualidade na produção acadêmica e na gestão administrativa” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 1996, p. 3 *apud* OLIVEIRA, 2007, p. 48).

Identificando que as atribuições da UFC eram prover “formação de pessoal qualificado no instante mesmo que se intensifica a geração de conhecimentos” e “a prestação de serviços à comunidade”, esse projeto concebia a avaliação como algo permanente e calcada nas categorias, não esclarecidas, de competência, convivência democrática e compromisso social. Focada na ideia de diálogo com a comunidade acadêmica, essa proposta de avaliação concebia a participação desta em comissões e equipes de avaliação em parceria com as pró-reitorias, superintendências e diretorias de centros e faculdades. Essas equipes atuariam nos departamentos e coordenações de cursos e teriam as atribuições de sensibilização e coleta de dados tendo como unidade básica de avaliação os departamentos e cursos (OLIVEIRA, 2007).

Embora não detalhando a metodologia a ser adotada, que seria aperfeiçoada ao longo do processo juntamente com as equipes de avaliação, o projeto pressupunha que a metodologia fosse apta, na UFC, a “mensurar seus diversos produtos e insumos, de uma forma que seja possível agrupá-los para se ter uma ideia do quanto se produz e se utiliza de recursos (humanos, físicos e financeiros) (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 1996, p. 2 *apud* OLIVEIRA, 2007, p. 50).

O projeto atribuía, sem conceituar, que a autoavaliação deveria orientar-se pelas noções de relevância, qualidade e eficiência, pautando-as pela ideia de aceitação social dos serviços e produtos em que a observação das tendências do mercado têm grande preponderância. Assim, ao longo do texto do projeto, as palavras eficiência, efetividade e eficácia serão centrais para delinear o objeto a ser avaliado, no caso, os produtos e serviços dos cursos e departamentos da instituição.

Alertando que o sucesso de todo o processo avaliativo se basearia na participação da comunidade, o projeto delimitava essa participação ao que preconizavam as definições das atividades pela Comissão Superior de Avaliação (formada pelo reitor, pró-reitores, superintendentes, diretores de centro e faculdade) e à elaboração da metodologia de trabalho pela Comissão Permanente de Avaliação (composta pelo pró-reitor de planejamento, pelo coordenador de análise institucional e avaliação, além de alguns assessores).

O projeto propunha a realização da avaliação da IES em cinco fases: 1ª fase – diagnóstico através de banco de dados da instituição, 2ª fase – discussão dos resultados do diagnóstico nas comissões superiores, 3ª fase – discussão dos resultados com chefias de departamento e coordenadores de curso, 4ª fase – acompanhamento e aprimoramento do processo nas unidades de avaliação, 5ª fase – elaboração do relatório geral final.

Após esse processo, o relatório seria encaminhado a grupos de professores e especialistas convidados pela UFC para realizarem a avaliação externa, cujos resultados seriam discutidos em cada unidade de avaliação. Segundo os autores do projeto, a implementação dessa proposta auxiliaria a UFC na efetivação de “ações globais, no sentido da correção dos rumos que deverão ser tomados em busca da consolidação da competência através da melhoria da qualidade acadêmica, da eficiência e eficácia administrativa” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 1996, p. 7 *apud* OLIVEIRA, 2007, p. 53).

Focando a construção de indicadores quantitativos, esse projeto de avaliação institucional, ao conceber o papel da UFC como formadora de mão de obra qualificada e prestadora de serviços, parece denotar uma concepção de universidade sob uma perspectiva de organização operacional. Desse ponto de vista, o que se avaliaria não seriam relações, processos e valores sociais, educacionais, éticos e filosóficos na produção científica e acadêmica da instituição, mas somente insumos e produtos através de referenciais empresariais, pautados pelas categorias de eficiência, eficácia e efetividade. Não quero com isso dizer que a instituição não deva se preocupar com a realização de sua missão institucional sem observar a forma como ela é efetivada.

Entretanto, como no primeiro documento, a lógica tecida nas linhas do documento enraíza-se numa concepção de universidade-empresa e de avaliação de produtos, como venho discutindo. Como indicado acima, muitos conceitos apresentados no projeto carecem de definição mais precisa e a proposição de objetivos não se vincula a indicadores previamente construídos, que pudessem explicitar, nos próprios parâmetros traçados no documento, as metas a serem atingidas em termos de indicadores. Nesse sentido, qualquer dado apresentado sem comparação com outros e descontextualizado poderia ser utilizado como instrumento de publicidade dos feitos da gestão superior de então.

No quesito participação da comunidade, tão propalada pelo projeto, segundo Oliveira (2007), ela seria hierarquizada, por conta das comissões superior e permanente, e limitada ao preenchimento dos questionários pelos membros da comunidade. Além disso, nada se comenta sobre como os distintos segmentos da comunidade poderiam contribuir com

o processo, de modo que toda a elaboração e execução da avaliação e discussão de seus resultados ficariam restritas às comissões superior e permanente e às chefias de departamento e coordenadores de curso. Não há informações disponíveis sobre a implementação da avaliação proposta e de seus eventuais resultados, de modo que não se podem inferir as consequências de suas ações junto à comunidade acadêmica.

E, por fim, Oliveira (2007) adverte sobre a grande proximidade entre o então reitor Roberto Cláudio Bezerra com o Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, à época coordenando a implementação do ENC, além de encampar propostas de transformar as IES federais em organizações sociais, conforme concebidas por Bresser Pereira, no intuito de privatizar as universidades federais e gerir a distribuição de recursos através de indicadores de desempenho. Nesse sentido, podemos refletir o teor do documento acima como um reflexo das políticas de ajuste da ES concebidas no governo FHC, em que a ES é concebida como bem, as instituições como organizações empresariais e os estudantes e o empresariado como potenciais clientes do produto “formação qualificada”.

Em 1999, a UFC deu início à publicação da *Série Avaliação Institucional*, cujo primeiro número foi o documento *Perfil socioeconômico e cultural do estudante de graduação da Universidade Federal do Ceará*. Resultado de pesquisa de campo realizada em 1996, ele foi fruto de uma demanda do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). Com o objetivo de traçar o perfil dos estudantes de graduação das instituições federais, essa pesquisa, embora não podendo ser considerada propriamente como uma avaliação institucional, possibilitou a recolha de dados de um segmento da comunidade acadêmica e serviu como instrumento de análise de um aspecto da instituição, ainda que de forma fragmentária (OLIVEIRA, 2007).

Sob a responsabilidade das Pró-Reitorias de Assuntos Estudantis e de Planejamento, essa pesquisa foi realizada com 668 estudantes de 15 cursos de graduação em turmas de início, meio e fim dos cursos. Adotando questões unificadas e fechadas para todas as instituições federais, os questionários aplicados, embora não permitissem a recolha de dados sobre aspectos específicos às IES, deveriam possibilitar: 1) a construção de indicadores do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes, 2) caracterizar as diferenças sociais, culturais e econômicas entre os estudantes, 3) conhecer as expectativas profissionais dos estudantes, 4) dimensionar o uso dos equipamentos comunitários na instituição, 5) analisar hábitos de saúde e os usos dos serviços de saúde, 6) subsidiar a elaboração de políticas de assistência estudantil e 7) fundamentar as demais políticas da instituição (OLIVEIRA, 2007).

Nesse documento, tanto as categorias como a metodologia foram bem definidas. Assim, no capítulo referente a esta, o documento explicita a forma de construção da amostragem e as características necessárias para a elaboração dos questionários, que deveriam ser autoaplicáveis, sem identificação do respondente, com questões gerais unificadas em todas as instituições federais, não conter questões específicas à realidade de cada IES, e ser de fácil compreensão ao alunado. A escrita do relatório final organizou os dados em sete categorias de análise: dados pessoais, informações familiares, antecedentes escolares, vida acadêmica atual, dados sobre o curso e perspectivas profissionais, informações culturais, informações sobre hábitos de saúde e atividades esportivas (OLIVEIRA, 2007).

Composto por dados quantitativos sobre os estudantes de graduação, o documento parece ter sido construído sob a influência da nova perspectiva de avaliação do MEC (no caso o ENC), segundo a qual a qualidade de uma instituição pode ser inferida pela análise de seu corpo discente. Desse ponto de vista, o alunado, objeto das avaliações externas como o ENC, seria o ponto de partida e de chegada para os processos de classificação, regulação e financiamento das IES, de modo que os demais membros da comunidade, como aparecem nos instrumentos de avaliação, seriam considerados meros insumos para a “formação qualificada” de recursos humanos para o mercado. Logo, a construção de indicadores não precisaria dar conta de processos relacionais de ensino-aprendizado e pesquisa, tendo em vista que o que se avaliaria seriam os produtos entregues à sociedade, como formação de qualidade e mão de obra qualificada.

Essa experiência realizada pela UFC no levantamento do perfil de seu alunado parece ter sido muito importante para a elaboração de instrumentos futuros. Embora não tendo encontrado informações que explicitem como os dados dessa pesquisa foram efetivamente utilizados nos processos de planejamento e tomada de decisão na UFC, Oliveira (2007) observa que a pesquisa pôde demonstrar a centralidade da prática da avaliação nos planejamentos da universidade, haja vista que a Pró-Reitoria de Planejamento tem estado sempre à frente de todos os processos de avaliação empreendidos pela UFC.

Esse aspecto nos parece muito relevante para compreender a construção de sistemáticas avaliativas ancoradas em objetivos de conhecimento institucional fundamentados nas metas da alta gestão. Portanto, podemos ter que as avaliações na UFC tendem a subsidiar não necessariamente o objetivo de autoconhecimento institucional, mas o objetivo não explícito de legitimar as ações elaboradas e empreendidas a partir de decisões centralizadas em alguns órgãos da gestão da universidade.

É assim, por exemplo, que podemos compreender a pesquisa realizada em 1996 pelo professor Dudley B. Woodard Junior, da Universidade do Arizona. Encomendada pela gestão de Roberto Cláudio Frota Bezerra, o documento *Avaliação institucional da Universidade Federal do Ceará: análise crítica de dados e recomendações* foi publicado dando continuidade à *Série Avaliação Institucional*. Realizado sob os cuidados da Pró-Reitoria de Planejamento, esse documento tinha como objetivo diagnosticar a então realidade institucional da UFC, seus limites e potenciais e sugerir recomendações para que ela viesse a trilhar o caminho considerado necessário, segundo o autor do documento, para tornar-se uma universidade competitiva e internacional. Para tanto, a UFC deveria proceder à:

(1) descentralização de autoridade e responsabilidade onde isso é possível; (2) estruturas organizacionais mais horizontais; (3) dedicação contínua ao melhoramento qualitativo; (4) concentração nas competências fundamentais da instituição; (5) relacionamento estreito com a comunidade e o mercado de trabalho; (6) atenção especial aos possíveis clientes; (7) desenvolvimento de recursos humanos através de educação e treinamento; (8) envolvimento de todos no desenho e desenvolvimento do processo de melhoramento; (9) coleta de dados relevantes e avaliação (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 1998, p. 3 *apud* OLIVEIRA, 2007, p. 60).

Como entrave à realização dessas metas, o documento elenca como questões a serem trabalhadas as seguintes: 1) mudança da cultura organizacional com foco na ideia da busca da excelência; 2) autonomia e flexibilidade institucional, entendidas como autonomia financeira (com captação de recursos junto a outras instituições que não o Estado) e maleabilidade administrativa para lidar com as demandas do mercado; 3) continuidade administrativa, significando que a gestão deveria sofrer o mínimo de alterações em termos de projeto e que os reitores deveriam ser escolhidos de forma diferente da de então; 4) intercâmbio educacional com outras instituições de ensino, notadamente as da educação básica, para o aperfeiçoamento do desempenho dos futuros estudantes da IES; 5) focar o empenho da instituição em pesquisa básica e aplicada com vistas a melhor se posicionar entre outras instituições no mercado (OLIVEIRA, 2007).

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu através de entrevistas com membros da universidade, artigos e capítulos de livros que versavam sobre a ES brasileira, análise de dados oferecidos pela Pró-Reitoria de Planejamento sobre os custos das atividades da instituição, matrícula e perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação. Os produtos dessa pesquisa foram quatro relatórios que lidavam sobre a análise do perfil estudantil da UFC, a distribuição das matrículas, as tendências de finalização ou abandono de

curso, e a proposição de indicadores de desempenho institucional a partir da análise dos dados compulsados pelo autor da pesquisa.

Como categorias a serem abordadas nos indicadores de desempenho, são propostas as análises das: 1) características do corpo discente, 2) tendências na matrícula, 3) índices de permanência e taxas de graduação e 4) carga horária / indicadores de produtividade (OLIVEIRA, 2007). Logo, todos os indicadores apontam para a graduação e seus estudantes como base para a pesquisa avaliativa, acompanhando as escolhas de parâmetro do MEC no que respeita aos objetivos e objeto de processos avaliativos. Como podemos ver, o foco é a elaboração de indicadores de análise da relação dos níveis de eficiência, eficácia e efetividade dos usos de insumo sobre os produtos finais.

Como recomendações, a partir da análise dos dados consultados, o documento sugere: 1) que a instituição crie mecanismos de monitoramento dos indicadores selecionando e qualificando pessoal para acompanhá-los e aperfeiçoá-los e para elaborar os relatórios necessários no auxílio ao planejamento da IES; 2) flexibilize os recursos destinados aos cursos em conformidade com as taxas de demanda por matrícula e de graduação, no intuito de melhorar as condições de funcionamento daqueles com melhores indicadores; 3) elabore planejamento estratégico para transformar a organização administrativa da universidade, flexibilizando a alocação de recursos, captando verbas junto ao mercado e através de taxas sobre serviços prestados; 4) reformular o processo de seleção de dirigentes da instituição com foco em lideranças de perfil empreendedor e empresarial e 5) firme parcerias com escolas da educação básica para melhorar as condições de conclusão de curso dos futuros estudantes da instituição (OLIVEIRA, 2007).

Não sei precisar as consequências desse documento sobre as diretrizes da gestão da universidade, questão essa a ser trabalhada numa pesquisa específica e mais aprofundada sobre as transformações no perfil da própria administração da UFC, ao longo dos últimos 15 anos. Contudo, a partir dos elementos acima elencados, pude notar que a UFC inicia, a partir de então, a construção de extensos bancos de dados primeiramente sobre a graduação, seus estudantes e os insumos utilizados para a formação destes, e vai paulatinamente ampliando o universo de categorias a serem analisadas, como produção de pesquisa, prestação de atividades extensionistas, titulação docente, trabalhos acadêmicos concluídos, gastos com bolsas e participação em eventos científicos, dentre outros.

Assim, a ampliação do universo de dados e do número de indicadores refletiu-se na elaboração e apresentação de documentos como os *Relatórios de Gestão*, disponibilizados

ao público desde 2003, como podemos acessar no *site* da instituição. Essa preocupação com a construção de indicadores de desempenho possibilitou a consolidação de enormes bancos de dados, gerando também a publicação dos *Anuários Estatísticos* desde 2008.

Quanto à existência de outras práticas avaliativas anteriores ao SINAES, Oliveira (2007) informa que não lhe foi possível localizar outros documentos acerca da realização de autoavaliações entre os anos de 1997 e 2003. Pressuponho que isso pode ser indicativo de uma preocupação com outras formas de avaliação em que a instituição é considerada apenas objeto e em que, talvez, a prática da autoavaliação institucional fosse pouco estimulada.

Será que o ENC e suas profundas consequências na reorganização da ES podem ser tributários desse contexto interno? Ter-se-ia tornado desnecessária a realização de pesquisas avaliativas internas numa perspectiva abrangente ou os *Relatórios de Gestão* já seriam o resultado de um tipo de avaliação reduzida a monitoramento dos produtos das atividades da IES? Se considerarmos o aperfeiçoamento contínuo dos instrumentos de mensuração para a construção dos atuais anuários estatísticos da instituição, podemos começar a dimensionar parcialmente as opções epistemológicas e políticas assumidas na IES sobre os usos e objetivos dos instrumentos avaliativos e seus resultados.

Portanto, no que concerne à consolidação de uma cultura organizacional focada na melhoria contínua da competitividade da IES e na busca permanente de melhores indicadores, os quatro documentos acima discutidos parecem ter sido os embriões da noção de que os processos avaliativos internos devem propiciar subsídios para o planejamento estratégico da instituição e legitimar as ações da alta gestão. Além disso, a avaliação realizada como monitoramento e análise de desempenho tem a tendência de acompanhar as práticas do governo federal, de modo que os instrumentos avaliativos e suas metodologias se adaptem continuamente às exigências do MEC, ensejando uma reprodução de práticas externas que tanto condicionam as internas como servem para conformar e legitimar práticas da gestão da instituição.

Assim, a avaliação não visaria necessariamente a conhecer a realidade interna para seu aperfeiçoamento, mas antes como uma possível demonstração dos acertos da organização nos caminhos escolhidos. Desse ponto de vista, ao privilegiar e transformar os estudantes em objeto e clientes, a instituição parece corroborar a ideia de educação superior como bem, sua avaliação como forma de prestar contas e realizar publicidade institucional, e a relação com o mercado como foco principal na realização da missão institucional da UFC.

Entretanto, como veremos a seguir, o foco no aluno como cliente, e cujo desempenho é considerado como parâmetro da qualidade da instituição e de seus cursos, pode representar uma possibilidade de tensionamento entre estudantes e gestores da instituição quanto às práticas administrativas e à relação com o ENADE, então ressignificado e utilizado como AI. Nesse sentido, penso que os resultados da avaliação, notadamente as realizadas externamente como o ENADE, podem ser interpretados como mecanismo de negociação de imagens sociais sobre o desempenho dos cursos de graduação e da instituição, e não necessariamente como instrumento de diagnóstico e planejamento acadêmico-institucional, como se verá, segundo a perspectiva dos sujeitos da pesquisa avaliativa.

### **6.3 Avaliação na/da UFC no SINAES: o ENADE como instrumento e política de avaliação institucional**

A UFC integrou-se ao SINAES pela realização do ENADE (vide dados no ANEXO A) por alunos ingressantes e concludentes de alguns cursos de graduação em 2004, a partir das discussões para a elaboração de sua proposta de autoavaliação institucional e da constituição de sua CPA em 2005 (OLIVEIRA, 2007; SOUZA, L. A., 2009) e pela realização da avaliação externa *in loco* por comissões de especialistas a partir de 2007.

Como resultado das discussões sobre a constituição da CPA, surgiram três documentos que implementam a política avaliativa da IES, seus princípios, metodologias, objetivos e metas. Tais documentos são o *Projeto para a autoavaliação institucional da Universidade Federal do Ceará*, *Relatório final da autoavaliação institucional 2005-2006* e o *Regimento interno da Comissão Própria de Avaliação – CPA/UFC* (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2005, 2006, 2009).

O objetivo da autoavaliação institucional da UFC, como consta em seu projeto de autoavaliação, é constituir processos para o conhecimento e a reflexão sobre a realidade da instituição, com o propósito de envolver todos os atores institucionais (estudantes, professores e técnico-administrativos) na avaliação da instituição (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2005). Os princípios da autoavaliação da UFC são: racionalidade, responsabilidade, gestão colegiada, reflexão, aprimoramento e referência. Para legitimá-la e torná-la válida para os fins a que foi proposta, toda a autoavaliação na instituição deve efetivar-se como democrática, contextualizada, holística, flexível, estimuladora, educativa, ética, sistemática,

ênfatizar seu caráter processual, utilizar instrumentos variados e manter sua linguagem acessível a todos os agentes acadêmicos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2005).

Anualmente, toda IES deve encaminhar ao MEC o relatório de suas avaliações internas. No caso da UFC, ao analisar seus relatórios, percebi mudanças na realização da autoavaliação, que, em 2005 e 2006, se realizou dentro dos marcos propostos pela instituição e com participação relativa dos segmentos da comunidade acadêmica. Contudo, analisando os relatórios dos processos seguintes, constatei inicialmente que eles informam a efetivação da autoavaliação somente por meio da coleta de dados em fontes documentais produzidas por alguns poucos setores da própria universidade, não se referindo mais a qualquer metodologia que envolvesse propriamente os demais sujeitos da instituição (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2011, 2012a, 2013c, 2014b).

Tais relatórios, ao comentar os dados, passam a realçar aspectos sobre a IES considerados positivos pela alta gestão e já não mais mencionam tanto os problemas e desafios internos enfrentados pela instituição. Como exceção, os relatórios apenas comentam ligeiramente a respeito das dificuldades na efetivação da autoavaliação. Entretanto, a partir de 2010, esses documentos, ao enfatizarem somente aspectos quantitativos escolhidos pela gestão, passam a criticar a ação de alguns grupos de alunos que, engajados nos movimentos de “boicote” ao ENADE<sup>27</sup>, não estariam realizando uma efetiva e verdadeira avaliação da instituição, o que geraria indicadores de qualidade oficiais não condizentes, segundo os autores dos relatórios, com as reais melhorias por que estaria passando a UFC, na perspectiva da gestão superior.

Somam-se a isso as críticas também levantadas à forma como muitos estudantes parecem responder ao questionário socioeconômico e educacional do ENADE, que, segundo os autores dos relatórios, teria peso desproporcional, em relação aos outros eixos da avaliação, na elaboração dos conceitos avaliativos dos cursos e da instituição, prejudicando, dessa forma, uma maior evolução das notas dos cursos e da instituição (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2012a, 2013a, 2014b).

Analisando, em comparação com outras IES públicas, os indicadores de qualidade elaborados pelo MEC, tanto a UFC como muitos de seus cursos de graduação estariam em

---

<sup>27</sup> Segundo Leitão, Moriconi, Abrão e Silva (2010), o movimento nacional de “boicote” ao ENADE se efetivaria, geralmente, através de duas práticas no ato da prova: a primeira se refere aos participantes que “colam adesivos, escrevem mensagens contra o exame ou fazem qualquer tipo de registro explícito que demonstre a sua posição contrária” e a segunda se relaciona aos participantes que não responderam a nenhuma questão dos componentes. Acresça-se a isso a falta de resposta aos questionários socioeconômico e cultural ou seu preenchimento de forma preponderantemente negativa sobre questões pedagógico-didáticas e de infraestrutura.

lento processo de melhoria de seus indicadores, tendo em vista que estes são construídos com base nas informações e respostas que os estudantes depositam nos questionários do ENADE. Sob a ótica da gestão superior da IES, o diagnóstico de problemas afirma a necessidade de realizar procedimentos de sensibilização e convencimento dos estudantes acerca da necessidade do “correto” preenchimento dos questionários do ENADE e da realização dos testes de forma responsável e comprometida com a instituição.

Assim, minhas primeiras análises sobre os relatórios de autoavaliação possibilitaram a percepção inicial de que alguns instrumentos da política avaliativa disponíveis aos estudantes, especificamente o ENADE, podem ser compreendidos e reinterpretados por parte dos discentes numa perspectiva distinta da compreendida pelos gestores da IES e servindo como mecanismo de expressão de eventuais questionamentos, insatisfações e/ou queixas quanto a alguns tópicos referentes à gestão da IES ou da gestão de cursos de graduação, como também de eventuais tensionamentos quantos às práticas de avaliação em voga na instituição.

O relatório da autoavaliação de 2010 apresenta as discussões sobre a construção dos questionários para a avaliação da atuação docente, do coordenador do curso de graduação e das condições de funcionamento dos cursos de graduação e a implantação desses instrumentais à época no novo sistema informatizado de gerenciamento acadêmico, o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), então em pleno processo de implantação (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2011).

O relatório de 2011 indica que todo o processo avaliativo desse ano ocorreu utilizando-se as mesmas fontes, porém atualizadas, da avaliação do ano anterior. Entretanto, a avaliação de 2011 desenvolveu uma pesquisa com docentes e discentes dos *campi* do interior do Estado, como também com alguns habitantes de Sobral, Cariri e Quixadá, para conhecer as repercussões sociais da interiorização da UFC.

A avaliação de 2011 inovou ao adotar a inclusão de indicadores de desempenho utilizados por organismos internacionais, com a finalidade explícita de analisar quantitativamente o posicionamento da UFC em classificações internacionais e nacionais de IES. Nesse sentido, ela adotou os critérios avaliativos da *Scimago Institutions Ranking* para definir a colocação da UFC no Ranking Iberoamericano de 2011. Também adotou os critérios do Conselho Superior de Investigações Científicas (CSIC), da Espanha, desenvolvidos pelo seu Laboratório de Cibermetria, que estabelece o Ranking Mundial de Universidades na Web; e ainda os do QS World University Rankings (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ,

2012a). E o ranqueamento no cenário nacional, baseado nos indicadores CPC e IGC, indica que o foco passa a ser a melhoria de indicadores de desempenho e gestão como finalidades em si mesmas.

O relatório da autoavaliação de 2012 traz uma informação emblemática do ponto de vista da metodologia de coleta de dados e da forma como a gestão da universidade compreende o desenvolvimento da AI:

As informações básicas que nos permitiram alcançar o diagnóstico institucional [...] foram obtidas de organismos nacionais e internacionais, bem como do *Anuário Estatístico da UFC 2012 – Dados de 2011*, de modo a garantir-se (a) o uso de uma única fonte de informações e (b) permitir a análise profunda desse relevante manancial de dados institucionais, contribuindo, assim, para a autoavaliação da UFC, bem como para o planejamento de ações com vistas ao aprimoramento institucional [grifo meu] (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013a, p. 10).

Prosseguindo a análise dos relatórios finais de autoavaliação da UFC, percebi uma mudança no foco da avaliação da instituição, que passa a ter no ENADE um grande suporte e parâmetro para os processos avaliativos. Nesse sentido, a forma como os alunos preenchem os questionários do exame e respondem às questões passa a ser um aspecto considerado muito importante para a realização do processo avaliativo da instituição, uma vez que

[...] cumpre ressaltar, por oportuno, que há, atualmente, acentuada ênfase em algumas poucas questões respondidas pelos alunos no questionário socioeconômico, que se referem à dimensão física da IES e aos aspectos didático-pedagógicos. Este segundo fator (a dependência excessiva do padrão de respostas dos alunos) enseja atividades de esclarecimento desse *segmento universitário*, que, dada a *acentuada juventude e inexperiência* [grifos meus], anseia por exercitar a visão crítica e combativa do *status quo universitário* [grifos do documento]. Desse modo, o intuito é fazê-los refletir acerca das suas respostas sobre a qualidade efetiva da dimensão física da UFC, bem como dos aspectos didático-pedagógicos dos respectivos cursos de graduação (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2012a, p. 21).

[...] (a dependência excessiva do padrão de respostas dos alunos ao questionário usado no ENADE) enseja atividades de esclarecimento desse segmento universitário, que, dada a acentuada juventude e inexperiência, anseia por exercitar a visão crítica e combativa ao *status quo universitário* [grifos do autor], *muitas vezes de modo radicalizado e algumas outras vezes de modo equivocado* [grifos meus] (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013a, p. 20).

Além do mais, cumpre ressaltar, por oportuno, que há, atualmente, acentuada ênfase em algumas poucas questões respondidas pelos alunos no questionário socioeconômico, que se referem à dimensão física da IES, bem como aos aspectos didático-pedagógicos.

Este segundo fator (a dependência excessiva do padrão de respostas dos alunos) enseja atividades de esclarecimento desse segmento universitário, que, dada a acentuada juventude e inexperiência, anseia por exercitar a visão crítica e combativa ao *status quo universitário*, muitas vezes de modo radicalizado.

O intuito dessas atividades de esclarecimento e informações é induzir os universitários acerca das suas respostas sobre a qualidade efetiva da dimensão física da UFC, bem como dos aspectos didático-pedagógicos dos respectivos cursos de graduação (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2014b, p. 19).

Por outro lado, em fins de 2012, foi aprovado o PDI para o período 2013-2017. O item destinado à AI interna, por sua vez, traz algumas mudanças em relação aos PDIs anteriores, como a priorização da melhoria dos sistemas informatizados e a implementação de questionários eletrônicos no SI3 para a geração de relatórios para suporte à gestão no que se refere ao aprimoramento da atuação docente e à qualificação do curso de graduação.

Assim, embora o PDI fale da necessidade de “Discutir e definir no âmbito institucional e das Unidades Acadêmicas a composição da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e das Comissões Setoriais de Avaliação (CSA)” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013b, p. 88), os objetivos mais importantes, segundo esse documento, são fomentar processos avaliativos por meio eletrônico que priorizem apenas a relação entre aluno e professor em sala de aula e as atividades administrativas e pedagógicas das coordenações de cursos de graduação.

Dessa forma, o processo de autoavaliação parece significar o desenvolvimento de ações para “Sensibilizar e *treinar* [grifo meu] a comunidade [discentes e docentes] para uso efetivo dos módulos de avaliação do SIGAA [um dos sistemas de informação do SI3]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013b, p. 89), “Compartilhar os resultados diagnósticos com a comunidade vinculada ao curso de graduação” (2013b, p. 89), e “Realizar seminários setoriais para a divulgação dos resultados da avaliação” (2013b, p. 90) para, então, “Realizar a análise de dados oriundos dos sistemas de avaliação, de modo a que se possam gerar relatórios diagnósticos dos cursos de graduação e das Unidades Acadêmicas” (2013b, p. 89).

Analisando o questionário da autoavaliação da UFC destinado ao aluno, percebo que os itens, no sentido global, guardam muita semelhança com o teor das questões elaboradas para o questionário socioeconômico e cultural do ENADE, pois priorizam a relação aluno/sala de aula, não trazendo outras dimensões da avaliação preconizadas pelo SINAES. No questionário da autoavaliação para o discente, há três aspectos para avaliar: avaliação dos processos de gestão acadêmica do curso de graduação; avaliação dos processos de formação através do ensino; e autoavaliação discente em relação ao aprendizado e a motivação para a formação.

No aspecto de avaliação da gestão acadêmica, o formulário da AI interna menciona o ENADE em dois itens dentre os nove, procurando levantar dados sobre o desempenho dos coordenadores de cursos de graduação nas informações e discussões sobre o ENADE com os alunos do curso. No aspecto referente à avaliação dos processos de formação através do ensino, temos que os itens do questionário discente guardam estreita relação com as questões elaboradas para o ENADE, como a questão da abordagem metodológica, didática, pedagógica, avaliativa e programática das disciplinas, não acrescentando elementos novos para o entendimento da relação discente/instituição, como aspectos da gestão da universidade e oportunidades de envolvimento com os processos decisórios institucionais, por exemplo.

Se, por um lado, temos que essa similitude da autoavaliação da UFC com o instrumento ENADE procura aumentar o grau de comparabilidade das respostas dadas aos dois instrumentos, por outro, a autoavaliação da UFC, adotando essa configuração e, assim, subsumindo-se ao ENADE, deixa de analisar, do ponto de vista do aluno:

[...] missão e plano de desenvolvimento institucional; políticas de ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão; responsabilidade social da IES; comunicação com a sociedade; políticas de pessoal; organização e gestão; infraestrutura física, biblioteca, recursos de informática e comunicação; planejamento, avaliação e meta-avaliação; políticas de atendimento aos estudantes e egressos e sustentabilidade financeira (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO; BARREYRO, 2006, p. 431).

Obviamente que, para isso, o discente deveria possuir maior conhecimento das várias dimensões que compõem a instituição para que ele pudesse efetivar a autoavaliação de forma mais ampliada e consciente de sua própria responsabilidade. Contudo, a restrição das dimensões da autoavaliação direcionada ao discente e sua subsunção às dimensões do ENADE, além da grande lacuna na UFC quanto à realização de sua AI ao longo dos anos – tendo sido realizada pela olhar dos distintos atores institucionais apenas uma vez, como pude me informar na realização de entrevista com uma dos gestores da PROGRAD –, parece ter redimensionado o uso do ENADE como instrumento de avaliação dos cursos de graduação.

Como nos questionários aplicados aos coordenadores, obtive a resposta de que a maioria dos cursos sob sua coordenação não desenvolve ou passou por processos avaliativos internos, além do próprio ENADE, logo, temos que este parece ter sido assumido para muitos coordenadores como um instrumento que:

[...] quando você avalia seu curso dentro dessa perspectiva do ENADE, você de uma forma geral tá avaliando a universidade, né?, porque o questionário vai abordar os aspectos do indivíduo que está respondendo, os aspectos do curso e os aspectos da universidade, quando fala de infraestrutura, de formação pedagógica, de orientação

pedagógica, tudo isso. Então eu acho que, para a universidade, ele é extremamente importante porque hoje os alunos procuram as universidades pelo perfil do ENADE (Coordenador J).

Ao longo desta dissertação, venho discutindo que o ENADE foi sendo ressignificado e reelaborado como a própria avaliação dos cursos e das instituições. Sua reconfiguração no SINAES e nos processos avaliativos e regulatórios, ao restringir o papel dos demais eixos avaliativos, tem reforçado, nas instituições, a concepção da AI como instrumento de mensuração, controle e classificação das IES em *rankings*. Com isso, a percepção que se difunde mais amplamente é a de que a função da avaliação se vincula principalmente à construção de indicadores com características de monitoramento e supervisão e, dessa forma, o cuidado a ser dirigido ao ENADE assume uma perspectiva diferente quanto aos objetivos iniciais para os quais ele foi pensado.

Por esse prisma, como veremos a seguir, alguns pontos fundamentais no processo de avaliação institucional, como as noções de participação, resultados e mudanças, que são algumas de minhas categorias empíricas na pesquisa avaliativa, são concebidas numa perspectiva diferente da que inicialmente foi proposta para a implementação do próprio SINAES. Como o ENADE se reconfigurou para tornar-se o principal instrumento do sistema, as noções sobre participação, discussão sobre os resultados e o próprio propósito de ações de mudanças, quanto à comunidade acadêmica, foram ressignificadas pelo MEC e pelas instituições, como a UFC, uma vez que a sinalização e o encaminhamento dados pelo ministério vão se orientando sob a visão da avaliação de tendência técnico-burocrática. Com essa perspectiva, o papel atribuído aos próprios membros da instituição é limitado a ações e atitudes muito diferentes das inicialmente pensadas na elaboração do SINAES.

O ENADE não contempla todos os cursos da instituição, pois o INEP, segundo informação obtida em entrevista com gestor da PROGRAD, realiza avaliações externas *in loco* não apenas com cursos já reconhecidos e cujo CPC tenha sido inferior a 3, mas também com cursos que estão passando por processo de reconhecimento e quando a quantidade de cursos de uma determinada área acadêmica no país está abaixo de 100 unidades.

Segundo entrevistas com gestores da PROGRAD, pela grande importância do ENADE nos processos avaliativos da UFC, muitas ações começaram a ser desenvolvidas e implementadas na instituição a partir de 2012, principalmente por meio da reorganização da PROGRAD, que passou a gerir e a acompanhar, de forma mais efetiva, os procedimentos referentes ao ENADE, às avaliações externas *in loco* e aos processos regulatórios da graduação.

Reuniões têm sido organizadas frequentemente com coordenadores de cursos de graduação para tratar dos resultados do ENADE, suas consequências e implicações nos cursos de graduação. Também tem havido uma maior preocupação com os mecanismos de divulgação do ENADE em particular e da autoavaliação de forma geral, explicitando suas relações no quadro do SINAES, por meio de cartazes específicos, mensagens de correio eletrônico, página informativa na rede social Facebook e informes nos sites institucionais da UFC, como o da própria PROGRAD.

Os coordenadores dizem ter seu conhecimento sobre o SINAES ampliado de alguma forma, mas como o peso do ENADE é muito grande, é como se muitas vezes aquele fosse compreendido por esse e não o contrário. Essa interpretação se refere ao fato de 38% dos coordenadores que responderam ao questionário declararem que não conhecem o SINAES. E, nas entrevistas, muitos coordenadores informaram não conhecerem bem os objetivos, metodologias e dimensões do SINAES, mas compreendem que o ENADE é a base de todo o sistema avaliativo e que ele é o fundamento do processo de regulação da ES nas IES.

Assim, muito da preocupação que observei nas entrevistas quanto ao papel do ENADE no SINAES parece focar na imagem que os coordenadores desejam inscrever na realização do exame, independentemente das reais condições didático-pedagógicas e infraestruturais de seus cursos, ou seja, ao invés de servir como diagnóstico geral do curso, na perspectiva discente, o ENADE é assim entendido, mas, por conta do processo regulatório e pela preocupação institucional com o posicionamento da UFC em *rankings* nacionais que tenham o IGC como base, é implementado e efetivado como um mecanismo de publicidade institucional sobre a qualidade dos cursos e da instituição. Isso será mais bem analisado nos próximos passos. A seguir, para circunstanciar os dados dos questionários e as informações das entrevistas, delinearei o perfil dos coordenadores respondentes e entrevistados analisando esse tipo de dados.

### **6.3.1 Perfil dos sujeitos pesquisados: coordenadores de cursos e gestores da PROGRAD**

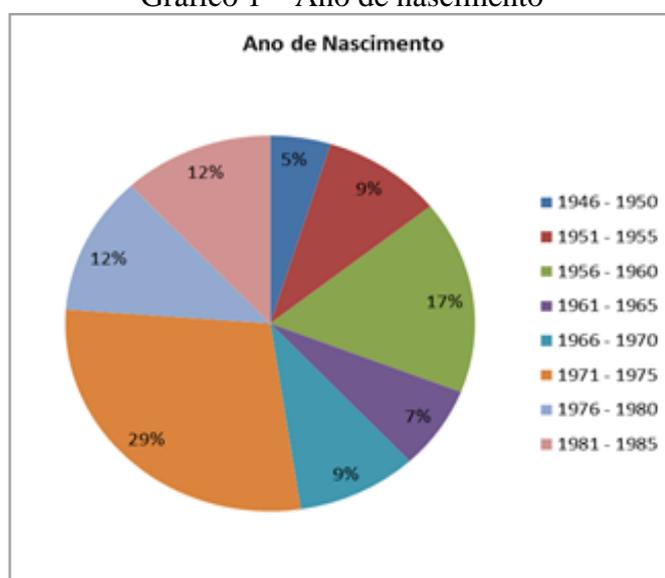
Esta subseção apresenta brevemente o perfil dos respondentes e dos entrevistados. Os gráficos abaixo circunscrevem a análise dos dados extraídos das respostas que os sujeitos forneceram à pesquisa por meio da aplicação do questionário.

### a) Coordenadores de cursos de graduação e gestores da PROGRAD

A seguir, apresento o perfil dos coordenadores pesquisados tratando da faixa etária, da unidade acadêmica de lotação, do sexo, da última titulação acadêmica obtida e de seu ano de obtenção e ano de ingresso como docente na UFC.

Quanto ao ano de nascimento, enquadrei os dados em faixas de períodos de cinco anos para uma melhor visualização desse dado, ficando assim distribuídos:

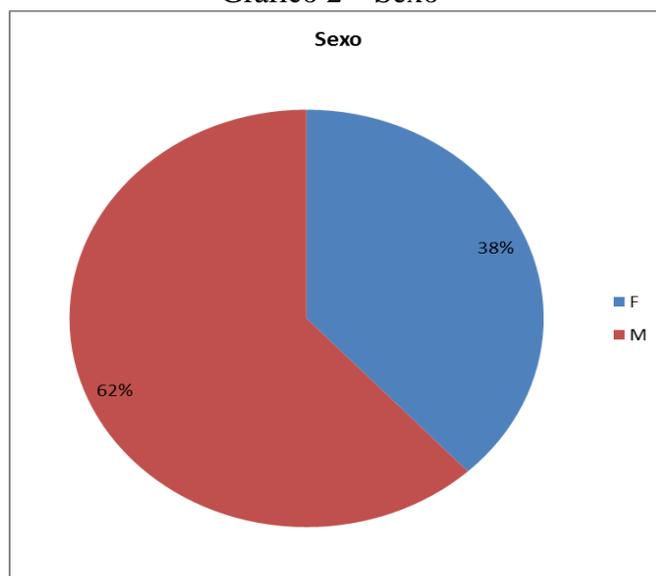
Gráfico 1 – Ano de nascimento



Fonte: Dados da pesquisa.

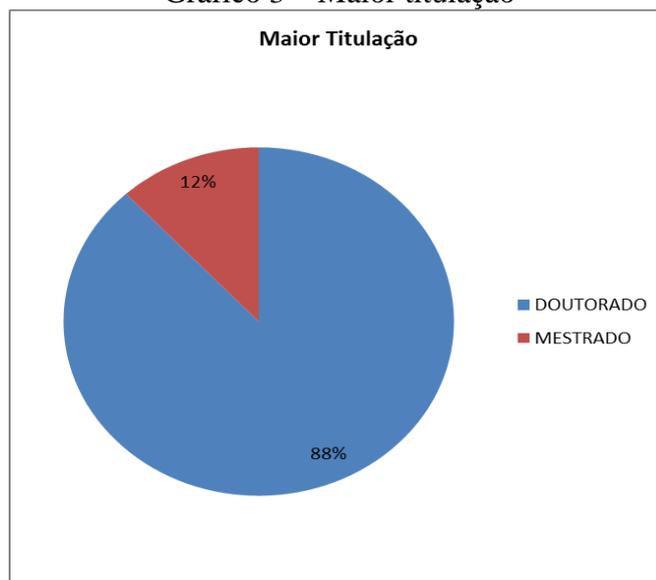
Pelos dados levantados, 53% dos coordenadores têm até 44 anos de idade. Muitos dos coordenadores abordados, além de jovens, estavam assumindo a função pela primeira vez e informaram que não haviam assumido qualquer função de gestão na instituição até então, demonstrando alguma insegurança no preenchimento do questionário, quando eu busquei aplicá-lo pessoalmente. Percebi isso pelo que muitos diziam sobre sua própria experiência como docente somente, pela qual tinham tido pouco contato com os procedimentos e processos referentes ao ENADE, até assumirem a gestão acadêmica do curso. A amostra revelou que, na pesquisa, os coordenadores do sexo masculino são maioria e que o doutorado era a maior titulação de grande parte dos pesquisados, conforme podemos ver abaixo:

Gráfico 2 – Sexo



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 3 – Maior titulação

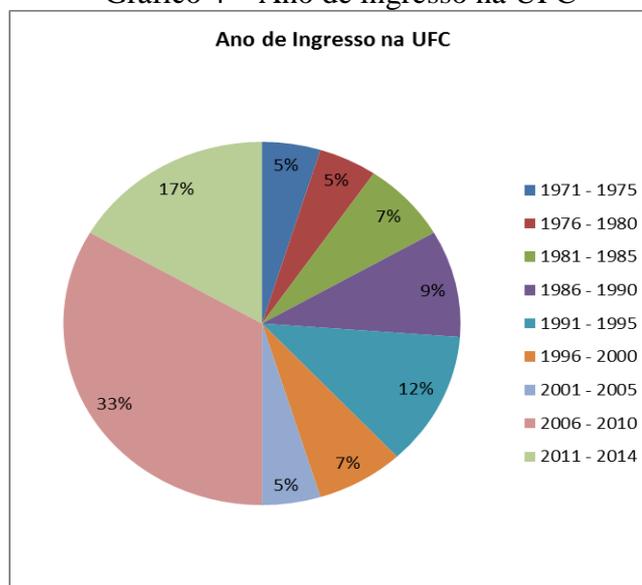


Fonte: Dados da pesquisa.

A maioria dos coordenadores obteve seu título de doutorado no período dos últimos oito anos, coincidindo com o fato de que também a maioria deles ingressou na UFC como docente no período compreendido a partir de 2006, como podemos ver no gráfico seguinte. Temos assim que muitos coordenadores são jovens docentes pouco experientes em termos de gestão acadêmica, mas com largo convívio com a vida acadêmica em função da exigência de tempo e dedicação para as atividades como estudantes de pós-graduação *stricto sensu*. Embora não constando nos questionários, nos diálogos informais pude perceber que muitos deles ingressaram na instituição tão logo terminaram o seu curso de doutorado e

também há os que realizaram o doutorado já como docentes da instituição, seja como efetivos, seja como substitutos.

Gráfico 4 – Ano de ingresso na UFC

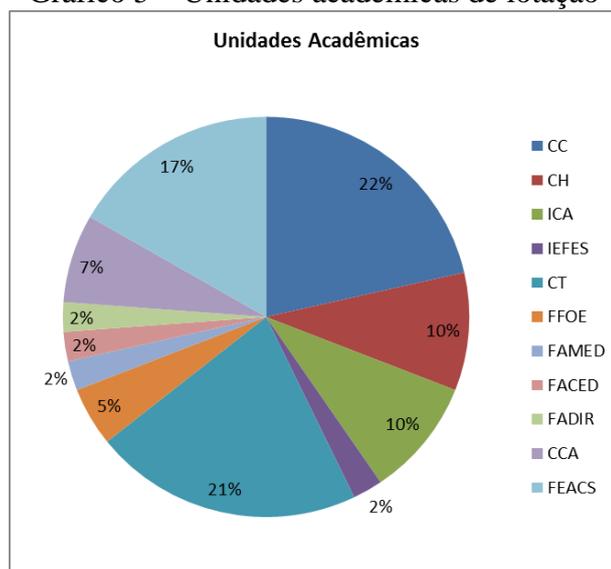


Fonte: Dados da pesquisa.

Em razão da quantidade de cursos que possuem as unidades acadêmicas do Centro de Ciências e do Centro de Tecnologia, a maior quantidade de respondentes, como podemos verificar abaixo, provém dessas unidades. Coincidentemente, a maioria dos cursos cujos concluintes passariam pelo ENADE em 2014 são dessas unidades, o que colocou os coordenadores de seus cursos em maior envolvimento com as atividades da PROGRAD quanto aos procedimentos e ações para a realização do ENADE.

Assim, os sujeitos pesquisados receberam uma grande carga de informações sobre os processos do ENADE e atuaram efetivamente para inscrever os alunos, informá-los sobre o exame e seus procedimentos e ações, sendo continuamente comunicados sobre as ações da instituição, além de já participarem das reuniões realizadas regularmente pela PROGRAD com os coordenadores de cursos graduação.

Gráfico 5 – Unidades acadêmicas de lotação



Fonte: Dados da pesquisa.

Como veremos a seguir, as ações da PROGRAD parecem ter ampliado o conhecimento dos coordenadores sobre o ENADE, especificamente, e do SINAES, de forma geral, pois a maioria dos respondentes que declarou conhecer o SINAES é proveniente dos Centros de Ciências, de Tecnologia e Humanas, que tiveram muitos de seus alunos concluintes inscritos no ENADE 2014.

Antes de prosseguir, apresento o perfil dos coordenadores entrevistados, tendo procurado, na seleção destes para a realização das entrevistas, ao menos um representante de cada unidade acadêmica dos três *campi* de Fortaleza, conforme se pode ver no quadro a seguir:

Quadro 1 - Relação de entrevistados - Coordenadores de Cursos de Graduação na UFC

Entrevistados	
01	Coordenador A do Campus do Pici
02	Coordenador B do Campus do Pici
03	Coordenador C do Campus do Benfica
04	Coordenador D do Campus do Benfica
05	Coordenador E do Campus do Pici
06	Coordenador F do Campus do Pici
07	Coordenador G do Campus do Pici
08	Coordenador H Campus do Benfica

09	Coordenador I Campus do Benfica
10	Coordenador J do Campus do Porangabussu

Fonte: O autor

O Coordenador A possui doutorado, está na UFC há quase 30 anos e já exerceu cargos de chefia no departamento em que está lotado, tendo participado de comissões de promoção docente, da elaboração dos novos critérios de progressão na atual carreira docente e também de reforma curricular. O coordenador B possui doutorado, está na UFC desde 1997, período ao longo do qual foi professor substituto por 10 anos, não tendo exercido cargos de gestão na instituição até assumir atualmente a coordenação de seu curso.

O Coordenador C ingressou na UFC como docente em julho de 2010, possui doutorado, já atuou como docente em IES particulares, tendo exercido cargos de gestão anteriormente à atual função na coordenação do curso onde atua no momento. O Coordenador D, também com doutorado, ingressou recentemente na UFC como docente em 2011, tendo atuado anteriormente como docente em IES privadas e também como profissional em sua área de formação em empresas privadas.

O Coordenador E possui longo tempo de exercício do magistério, tendo ingressado na UFC há 20 anos. Tem larga experiência como gestor na iniciativa privada, possui doutorado, já coordenou cursos de graduação algumas vezes, participou de reformulação curricular e de implementação de curso novo, além de participar ativamente de associações em sua área de formação profissional. O Coordenador F tem doutorado há quatro anos, mesmo tempo em que ingressou na UFC como docente. Participou da reformulação curricular do curso sob sua coordenação atual, não tendo, contudo, exercido funções de gestão anteriormente à atual.

O Coordenador G atua como docente na instituição desde 1999, possui doutorado e já exerceu o cargo de coordenador de curso de graduação em momento anterior, tendo participado de comissão de reformulação curricular e de implementação de curso novo. O Coordenador H possui doutorado, está há quase quatro anos na gestão acadêmica do curso e ingressou na UFC há 9 anos, tendo exercido o magistério na instituição como professor substituto em período anterior.

O Coordenador I possui larga experiência em sua área de formação e já exerceu funções de gestão na iniciativa privada, possui doutorado, é docente na UFC há dois anos e atua na coordenação há mais de um ano. O Coordenador J possui doutorado, atua como

docente da instituição há quase 30 anos, tem larga experiência em sua área de formação, já trabalhou em funções de gestão no serviço público anteriormente à UFC, participou de comissão de reformulação curricular, tendo exercido em momentos anteriores funções de gestão no curso e no departamento onde está lotado.

Como contraponto à visão dos coordenadores, entrevistei gestores da PROGRAD. Os gestores entrevistados têm formação pós-graduada *stricto sensu* e atuam na gestão do ensino de graduação há muitos anos.

No tópico seguinte, discorrerei sobre as interpretações dos sujeitos pesquisados, apreendidas por intermédio das questões abertas nos questionários e das entrevistas a respeito do tema ENADE na UFC. Ressalto que os questionários continham as mesmas questões objetivas para todos os coordenadores e que o roteiro da entrevista possuía as mesmas questões aplicadas aos coordenadores de cursos e aos gestores da PROGRAD, objetivando a coleta das diversas percepções dos respondentes a partir das seguintes categorias empíricas: *processo, participação, resultados, mudanças e concepção*, a serem expostas abaixo.

Com a categoria *processo*, intencionei analisar o processo de implementação do ENADE, os aspectos comunicacionais na instituição sobre o exame e a percepção dos coordenadores acerca do conhecimento discente sobre o exame. A categoria *participação* buscou organizar os dados referentes ao posicionamento dos estudantes diante do exame, aos aspectos de sensibilização e envolvimento deles para a realização do exame e aos canais de discussão entre a coordenação do curso e os estudantes.

A categoria *resultados* teve o objetivo de conhecer a percepção dos coordenadores quanto à visão que os estudantes têm sobre os usos e objetivos do ENADE no curso e sobre o a imagem deste a partir do ENADE. A categoria *mudanças* buscou agrupar os dados referentes às eventuais influências, impactos e alterações que os relatórios do ENADE podem ter sobre o curso. E, por fim, com a categoria *concepção*, pretendi organizar os dados referentes às concepções avaliativas dos docentes pesquisados e que são subjacentes à sua própria compreensão acerca do papel do ENADE no processo avaliativo da instituição. Com a organização desses dados conforme tais categorias, empreendi uma parte da avaliação, pelos sujeitos envolvidos, do ENADE como instrumento de avaliação e de auxílio à gestão acadêmica.

### **6.3.2 Concepções dos coordenadores pesquisados sobre o ENADE na UFC**

Compreender e interpretar as práticas discursivas dos sujeitos da pesquisa significa atribuir minha leitura sobre suas experiências, pensamentos e impressões a respeito do objeto investigado. Como não concebo a realidade dos discursos dos sujeitos como uma realidade em si mesma, mas como algo relacional e contextual, vinculado a crenças, concepções, posicionamentos políticos-ideológicos, visões e vivências de mundo, não pretendi analisar os dados coletados como uma “tradução” da realidade dos sujeitos, mas como uma leitura pessoal minha acerca desses sujeitos sobre sua experiência, buscando que eles mesmos refletissem sobre ela em seus próprios termos.

Assim, minha análise interpretativa não busca espelhar qualquer realidade, mas tão somente compreender, pelas minhas próprias experiências e a dos sujeitos da pesquisa, limitações, concepções e visão de mundo, o sentido atribuído pelos envolvidos na pesquisa avaliativa às questões levadas por mim por meio dos questionários e das entrevistas.

Por isso, o recurso à diversificação de instrumentos de coleta de dados foi muito importante e a construção do roteiro das entrevistas procurou “provocar” os entrevistados em sua busca de compreender o ENADE a partir do que eles próprios entendem sobre a avaliação da universidade. Com isso, intentei avaliar o ENADE na perspectiva dos pesquisados a partir de uma abordagem experiencialista, como pensada por Lejano (2012).

Para estruturar as questões, organizar os dados e proceder à análise, elaborei as seguintes categorias empíricas, que, a meu ver, se relacionam diretamente aos processos mobilizados, articulados e desenvolvidos no e pelo ENADE como instrumento compreendido e experienciado como de avaliação de cursos e da instituição, como pude apreender no desenvolvimento da pesquisa: concepção, processo, participação, resultados e mudanças.

#### **a) Concepções - coordenadores de cursos**

Na concepção de muitos dos coordenadores respondentes, a avaliação de cursos e de IES deve possibilitar a realização de diagnósticos a partir do levantamento e análise de dados sobre os cursos e a instituição. Nesse sentido, avaliar, para muitos deles, deve ter a finalidade de conhecer os pontos negativos e positivos da realidade dos cursos e da instituição e, assim, subsidiar o planejamento de ações e a análise dessas ações para a melhoria dos problemas encontrados.

Segundo muitos deles, o objetivo maior da avaliação é permitir que os gestores conheçam as possibilidades e limites de suas áreas de atuação, de suas ações e se preparem

para as mudanças que sejam consideradas necessárias. Dessa forma, muitos dos pesquisados compreendem que os processos de avaliação devem ser integrados ao planejamento e à gestão como prática e vivência efetivas do gestor:

E eu penso assim que o Enade pode ser esse feedback pra entender se nós estamos fazendo bem, onde nós estamos errando e onde nós precisamos melhorar. Então, de acordo com as respostas dos alunos e a gente depende muito do aluno, do quanto o aluno vai ser fiel nas suas respostas para nos dar esse retorno, pra que a gente possa dar esse retorno à sociedade. Então, assim, eu considero um instrumento importante, de grande relevância, assim também como os demais que avaliam a educação básica - não é? -, também são importantes, avaliam também a instituição. (COORDENADORA I).

Assim, muitos entendem que o ENADE deveria se encaixar como uma parte de um conjunto maior de instrumentos para o diagnóstico mais profundo dos cursos e da instituição, servindo como um dos muitos pontos de referência acerca dos processos acadêmicos na perspectiva de um dos sujeitos da instituição:

Eu entendo que o Enade é uma ferramenta, mas como toda ferramenta de avaliação, não pode ser utilizada isoladamente, eu entendo que há outros processos a serem somados pra realmente se ter uma fotografia mais ampliada das nossas condições. Eu realmente acho que o Enade pode ser uma ferramenta bem utilizada por nós, mas isoladamente é só uma amostra... uma amostra isolada num período de tempo... e ainda é pra ser avaliado esse contexto de como o corpo discente se envolve... enfim, de como isso é trabalhado com o corpo discente e docente... acho que isso também tem que ser avaliado, quando se olha uma nota dessa... enfim. (COORDENADOR D).

Dessa perspectiva, o entendimento sobre os objetivos que o ENADE tem e a forma como ele é utilizado pela instituição acabam divergindo, pois muitos dos pesquisados compreendem que a própria instituição não utiliza os resultados do exame como diagnóstico:

Acho o ENADE importante e espelho para diversas ações, mas não o considero instrumento único que traduza totalmente a realidade de um curso, pois existem inúmeros fatores influenciadores no comportamento dos discentes que realizam a prova e que obviamente impactará no resultado. Além disso, é importante ressaltar o ranqueamento da nota, que na minha percepção limita e mascara a real condição do curso conhecida apenas por meio de relatórios do INEP. (Resposta de um coordenador da FEAC extraída do questionário).

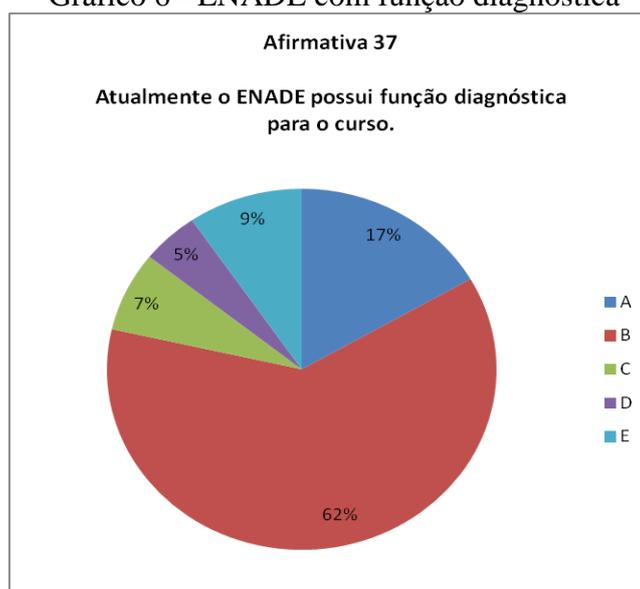
Com isso, muitos coordenadores percebem que os resultados do ENADE são geralmente utilizados com outras finalidades ou, então, entendem que eles são pouco utilizados pela instituição com propósitos diagnósticos. Além disso, muitos entendem que o ENADE não deve ser utilizado isoladamente, mas em associação com outros instrumentos e

que os resultados também não devem ser entendidos como a realidade do próprio curso, mas como uma parte da imagem do curso:

[...] eu acho que pra a universidade é um bom indicativo, né? Saber se os professores estão fazendo a lição de casa e saber também com relação aos alunos se eles estão conseguindo realmente ter a formação que é necessária. É um indicativo, né? Mas a gente não pode dizer que é... ele vai, vamos dizer assim, expressar a realidade cem por cento, né?, da situação. Mas é um bom indicativo. (COORDENADOR F).

Pelo que o ENADE mobiliza de recursos e pelos dados que coleta para a construção de relatórios, muitos dos coordenadores entendem sua importância para a avaliação dos cursos e da instituição. Pelos dados dos questionários, a percepção de que ele possui função diagnóstica é prevacente na opinião dos coordenadores e pode ser, assim, utilizado para o conhecimento da qualidade das ações, das condições de ensino e do alcance dos objetivos de formação dos cursos, desde que utilizado de forma complementar a outros instrumentos e processos avaliativos, haja vista que, na opinião de muitos, “Como nossa universidade não faz avaliação interna, o ENADE fica sendo de fundamental importância” (Resposta de um coordenador do Centro de Ciências extraída do questionário). O gráfico abaixo nos dimensiona a compreensão de função diagnóstica compreendida pelos coordenadores:

Gráfico 6 - ENADE com função diagnóstica



Fonte: Dados da pesquisa.

Como já disse, como o ENADE é compreendido como instrumento auxiliar de um processo avaliativo mais amplo, ele é considerado, pela maioria, como insuficiente para o

conhecimento das condições didático-pedagógicas e infraestruturais do curso avaliado, embora muitos considerem a metodologia de aplicação do certame adequada para os alunos. A insuficiência compreendida pode ser tributada ao que escreveu um outro coordenador do Centro de Ciências no questionário:

Avaliar os cursos de graduação é de fato importante. Acho [contudo] que o ENADE é um instrumento falho de avaliação por muitas razões, dentre as quais cito o poder dos alunos avaliarem o curso é enorme, sem uma contrapartida de responsabilidade por parte deles, [pois] boicote ou informações inverossímeis na resposta do questionário pode derrubar a avaliação do curso, o curso ser punido sem que as informações dadas pelos alunos sejam verdade. Além disso, o instrumento [...] é generalista, montado sem capturar as peculiaridades do curso em questão.

Por conta de fatores como os citados acima, dentre outros, a maioria dos coordenadores discorda do fato de que o ENADE seja um instrumento e seus resultados sejam utilizados com função normatizadora para o curso. Embora concordem em que o exame seja obrigatório e em que ele em si não precisa ser reformulado, muitos coordenadores entendem que a obrigatoriedade do ENADE não garante um compromisso dos alunos na realização adequada do exame e no preenchimento correto do questionário socioeconômico, pois as consequências da avaliação proveniente da análise dos resultados dos dados do instrumento recaem apenas nos cursos e na instituição, não causando implicações diretas para o aluno que se submete ao certame. Como veremos mais adiante, a questão da participação, mesmo considerada obrigatória pela grande maioria, é entendida de forma mais diversificada no que se refere a como incentivar os alunos a responderem adequadamente os instrumentos do ENADE.

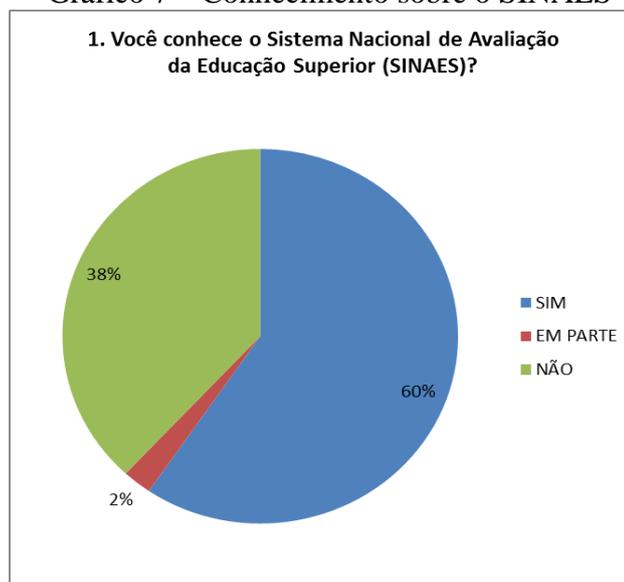
No tópico seguinte, poderemos entender um pouco essa perspectiva que muitos docentes possuem do ENADE como instrumento avaliativo para diagnóstico a partir da forma como os coordenadores veem e compreendem os processos vinculados ao ENADE e por ele desencadeados e a forma como a instituição mobiliza seus recursos para o envolvimento dos coordenadores no “fazer o ENADE”.

## **b) Processo - coordenadores de cursos**

A maioria dos coordenadores que responderam conhecer o SINAES são justamente os que mais receberam informações sobre o ENADE recentemente, em função do período do ciclo avaliativo em que foi enquadrado o curso a ser avaliado. Contudo, como nos

indica o gráfico a seguir, há uma parcela substantiva de coordenadores que declararam desconhecer o SINAES e afirmaram ter recebido poucas informações sobre ele, possuindo então apenas o conhecimento sobre o ENADE.

Gráfico 7 – Conhecimento sobre o SINAES



Fonte: Dados da pesquisa.

Penso que isso pode ser tributado ao longo período em que a UFC deixou de fazer sua AI interna baseada na aplicação de questionários junto aos atores institucionais, pois, nas conversas informais e mesmo nas entrevistas concedidas, nenhum coordenador citou o processo de autoavaliação de 2006 realizado na instituição e desconhecia completamente a existência dos relatórios finais de autoavaliação institucional publicizados pela UFC em seu portal eletrônico.

A única referência de AI que muitos deles relataram era o formulário de avaliação de desempenho docente, por fazer parte da realidade dos professores, pois os resultados da aplicação desse formulário são utilizados para os processos de progressão e promoção funcional docente, conforme me informaram alguns coordenadores nas entrevistas.

Por sua vez, o ENADE é conhecido por todos os coordenadores pesquisados, contudo, houve um grupo de coordenadores que afirmaram conhecer parcialmente o exame e suas implicações. Entretanto, muitos concordaram em que a instituição recentemente vem fazendo uma ampla campanha de divulgação, esclarecimento e explicação sobre o ENADE junto aos coordenadores e aos estudantes concluintes. Nesse sentido, vários dos coordenadores pesquisados têm a opinião de que:

Do ponto de vista da organização interna eu acho que a unidade que acompanha, lá na PROGRAD, é bastante, digamos assim, eles são... como posso chamar? Enfim, a maneira como recebo as informações me faz perceber que eles dão muita importância a isso. (COORDENADOR B).

Por esse prisma, os coordenadores parecem ser bastante auxiliados pela PROGRAD no que se refere aos esclarecimentos e suporte que cabe à IES propiciar a eles. Nesse sentido, muitos coordenadores me indicaram que:

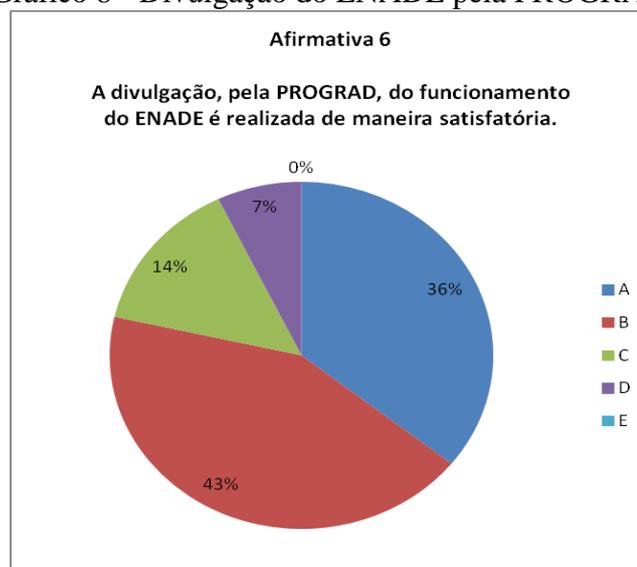
Eu acho que é um processo de aprendizagem, mas eu acho que o ENADE tá sendo, aliás, de uma forma eficiente porque qualquer sistema de avaliação tem suas deficiências, não é 100% perfeito, [...] mas, dentro das possibilidades, acho que o ENADE tá bem organizado, tá sendo bem comunicado. A universidade tem trabalhado bem essa parte de mobilização junto às coordenações de curso pra procurar [...] motivar os alunos também não só a comparecer, mas também de responder as questões de uma forma consciente e tal, de uma forma que realmente reflita a realidade dos cursos. (COORDENADOR A).

O conhecimento sobre o ENADE, conforme os coordenadores pesquisados, provém principalmente dos e-mails institucionais, principalmente os da PROGRAD, por intermédio de outros docentes, possivelmente nos indicando que há alguma discussão sobre o ENADE nos colegiados dos cursos ainda que pequena, e por meio dos sites institucionais, notadamente o site da PROGRAD. Assim, tenho que os professores recebem informações de fontes diversificadas, embora eu não possa concluir sobre o tipo de informação que é fornecida por cada meio por eles especificado. Essa diversidade de fontes de informação que chega aos docentes ajuda a esclarecer muitos pontos referentes ao processo que vai da seleção dos cursos a serem avaliados à realização da prova pelos alunos. Nesse sentido, algumas falas são bem elucidativas:

[...] eu assim... o pessoal da COPAV, [...] a Socorro, a Yangla, elas são bem atuantes. Elas estão sempre a te informar, estão sempre informando sobre prazo. Elas estão sempre tentando esclarecer ao máximo possível o processo e é uma coisa que eu achei muito positiva. Eu não me senti desamparada. Digamos assim, as dúvidas que eu tive... até o próprio site do INEP esclarece algumas coisas, né? Assim, todo o momento que eu tive dúvida, fui até as meninas, elas sempre foram muito prestativas com relação a isso. Então, em termos da UFC, assim na postura da Yangla, na postura da Socorro também, acho que elas foram muito eficientes. Deixaram o processo bem claro assim pra gente. Nunca houve dúvida não, sabe. A gente sempre conseguiu tirar as dúvidas. (COORDENADOR F).

Isso me possibilita compreender porque a imensa maioria dos coordenadores pesquisados concorda em que a divulgação, pela PROGRAD, do funcionamento do ENADE é realizada de maneira satisfatória, conforme podemos ver no gráfico abaixo:

Gráfico 8 - Divulgação do ENADE pela PROGRAD



Fonte: Dados da pesquisa.

Da diversidade de fontes de informação sobre o ENADE, sobressai também a informação de que os coordenadores se informam sobre o ENADE por intermédio de seus colegas de curso. Nesse sentido, muitos coordenadores apontaram que o ENADE e seus resultados são discutidos ou já foram discutidos alguma vez nas reuniões de colegiado do curso de graduação. Como o ENADE é um elemento constante na gestão acadêmica dos cursos e os coordenadores recebem continuamente demandas de vários setores da universidade a respeito de dados sobre o curso, seu projeto pedagógico, atividades acadêmicas do curso, dentre outras, ocorre que efetivamente se torna uma preocupação do coordenador, como um deles me disse:

Geralmente são só os coordenadores que ficam preocupados com isso. Os outros não ficam... [...] Eu vou ver daqui a alguns anos, quando eu sair da coordenação. Espero que eu continue me preocupando. Eu na verdade me preocupava antes [...] de entrar na coordenação, me preocupo mais ainda agora, imagino que talvez ande me preocupando [...]. (COORDENADOR H).

Contudo, quando se trata dos alunos dos cursos, os coordenadores respondentes entendem que a compreensão discente é mais limitada e muitos, embora não sendo a maioria, acreditam que os estudantes não conhecem, de forma geral, adequadamente o funcionamento e a finalidade do ENADE. Muitos coordenadores afirmaram que já discutiram o ENADE e seus resultados com os estudantes em algum momento. Também me informaram algo que é um dado surpreendente: o elevado percentual de coordenadores, embora não majoritário, que

entendem que os professores, de forma geral, não conhecem adequadamente o funcionamento e a finalidade do ENADE. Alguns coordenadores relataram que:

Eu não tenho conhecimento, na universidade, dessa discussão e mesmo aqui no curso. Mesmo tendo tido um bom desempenho em 2011, isso se restringe muito mais a uma nota de reunião de departamento, [...] em que todo mundo ficou, obviamente, a par do resultado, mas o sentido... não sei se pelo resultado ter sido positivo... mas, de algum modo, aquilo não gerou nenhum tipo de ação. Eu não me lembro de ter gerado nenhum tipo de ação, gerou talvez uma preocupação de que no seguinte a coisa teria que se manter, [...] olha, temos que nos preocupar com isso. Mas eu não me lembro de isso ser um problema ou ser um assunto que tenha merecido de nenhuma instância do nosso curso alguma preocupação maior. (COORDENADOR B).

Quanto à concepção que muitos coordenadores têm de que os discentes desconhecem o papel do ENADE e o funcionamento dele como instrumento avaliativo vinculado à regulação da ES, uma coordenadora trouxe uma informação muito importante sobre a própria relação do MEC quanto ao ENADE, pois, segundo ela:

[...] em nível nacional, eu penso que poderia ter umas chamadas maiores, de incentivo, mas para os alunos, uma conscientização, que eu não vejo. Eu acho que parte somente mais das instituições incentivar os alunos a fazerem o Enade, mas um esclarecimento mesmo, em nível nacional, que poderia ter, como, por exemplo, o Enem, o que nós vemos é o seguinte: que há um empenho muito grande em deixar bem claro quais são as funções do Enem, pra que serve o Enem, porque o Enem também influencia na nota dos cursos, quando o aluno ingressa. No segundo semestre, ele faz também uma avaliação e ele conta ponto para o conceito do curso, mas não se vê esse mesmo empenho para os alunos que vão fazer o Enade. Não sei se você viu, mas eu não cheguei a ver nenhuma propaganda mostrando que tinha as inscrições e tal, nenhum meio de comunicação ainda se mobilizando pra dizer para o aluno que ele vá fazer a prova, nada, eu não vi essa movimentação. Ficou tudo a cargo das instituições. (COORDENADOR I).

Nesse sentido, essa ausência do MEC, segundo o coordenador entrevistado, pode nos dar algumas pistas para compreender a visão que os estudantes desenvolvem sobre o ENADE, principalmente por conta de sua obrigatoriedade e pela forma como ele é experienciado pelo estudante. Como veremos, embora muitos coordenadores acreditem que a participação no ENADE deva ser obrigatória para os alunos, eles entendem que deveria haver vários mecanismos para incentivá-los a serem mais “responsáveis”, “compromissados” e “fiéis” em suas respostas ao exame e ao questionário socioeconômico para não prejudicar a avaliação do curso “de forma injusta” e “inconsequente”. A seguir, apresento os dados relativos à categoria *participação*.

### c) Participação - coordenadores de cursos

Muitos dos respondentes informaram que os estudantes são adequadamente informados pela coordenação sobre a realização do ENADE. Entretanto, há uma percepção expressiva, ainda que não majoritária, de que os estudantes não consideram o ENADE importante para avaliar o curso. Dessa perspectiva, um dos entrevistados me explicou que, por conta da ausência de uma cultura de avaliação permanente na universidade, muitos estudantes desconheciam as reais implicações do ENADE e aqueles que tinham uma noção mais aprofundada sobre ele não acreditavam que sua participação efetiva pudesse ter consequências significativas para o curso. Segundo o coordenador entrevistado, é recorrente, nas reuniões com os alunos de seu curso, o discurso de que a participação do aluno efetivamente não traz consequências positivas:

Não, eu não vou... pra que é que eu vou me esforçar se o governo não investe no meu curso, se eu não tenho um bom prédio, se não tem boas instalações, se a gente precisa disso, precisa daquilo outro? Por que é que eu vou me esforçar? Então ele vai lá, recebe a prova, fica o tempo mínimo que ele tem que ficar ali e aí entrega a prova, ele compareceu, assinou a lista de presença, mas ele não respondeu ou então deixa de qualquer jeito, sai marcando na louca, não é? Então, por que isso? Porque, primeiro, eu acho que essa campanha é muito pontual, ele não tem cultura de avaliação, não participa de uma cultura de avaliação mesmo ou não vê resultados dessa avaliação. (COORDENADOR C).

Outro entrevistado, que me pontuou a fraca campanha do MEC na divulgação do ENADE, explica que a falta de um acompanhamento avaliativo permanente, pela instituição, do desenvolvimento do aluno ao longo da graduação cria um sentimento de pouca preocupação com a participação do aluno no ENADE.

Acho assim que um acompanhamento... um acompanhamento com projetos desde o primeiro semestre, acompanhando a evolução desse aluno, não deixando pra se fazer essa avaliação só no final, mas isso ser uma média aritmética de todo o processo de desenvolvimento desse aluno, talvez fosse bem melhor do que deixar pra ver o que esse aluno aprendeu no final. Mas já em se fazendo processualmente, acho que uma relação dentro [do curso] mesmo, criar o instrumento, que isso fosse possível sendo verificada a evolução do aluno em todo o curso, como é que esse aluno vai se desenvolvendo em todo o curso e tal, porque eu não posso ter, por exemplo, um aluno... eu recebo um aluno, por exemplo, que vem cursar quatro disciplinas aqui, porque fez um curso, aí fez um curso não sei onde, e esse curso tinha muitas disciplinas que são equivalentes a esse, então ele vem fazer as equivalentes e de repente ele vai cursar um semestre ou dois semestres, depois ele vai fazer o Enade, suponhamos. E aí será que ele vai se encontrar com a realidade do curso, não é? Possivelmente, não, porque ele não vivenciou todo o processo, então talvez esse acompanhamento, durante um tempo [...]. (COORDENADOR I).

Nesse sentido, muitos dos coordenadores respondentes, ao conceberem que o papel do aluno é bastante relevante na realização do ENADE, também indicaram que os docentes têm uma relevância muito grande para auxiliar a coordenação em todo o processo que envolve o ENADE e na explicitação aos alunos do que significa o ENADE para o curso e para os próprios alunos.

Embora essa relevância atribuída ao papel dos demais docentes do curso, muitos coordenadores preferiram não responder se seus colegas docentes consideram o ENADE um instrumento adequado para a avaliação do curso, ao passo que um grupo expressivo e não majoritário acredita que seus pares não consideram o ENADE adequado para avaliar o curso. Somente um grupo menor e também não majoritário de coordenadores acredita que os docentes de seu curso consideram o ENADE um instrumento adequado para avaliar o curso.

Isso ajuda a compreender a informação que uma parte substancial dos coordenadores concedeu de que os estudantes não consideram o ENADE importante para avaliar o curso. Em conversas informais, alguns coordenadores colocaram que a baixa participação de seus colegas na motivação dos alunos não auxiliava no processo de convencê-los a fazer uma boa prova e a responder corretamente os questionários, participando de forma positiva do exame. Como alguns coordenadores disseram:

Olha, é... o resultado do ENADE passado, como eu tava entrando na universidade, eu fiquei sabendo um pouquinho. Aqui dentro do curso não vi nenhuma discussão a respeito disso. Já com a nota do ENADE e, quando apareceu agora o ENADE esse ano, aí sim gerou discussão entre os alunos, gerou discussão entre... entre os professores não, mas entre os alunos. Existiam umas reuniões lá entre os coordenadores dos cursos, mostrando lá as notas dos cursos e tal. Nas reuniões das oficinas dos coordenadores. Mas aqui dentro do departamento a gente não fez nenhuma discussão sobre isso... entre os professores. Até falei em uma das reuniões, falei sobre a importância e falei pra que os professores motivassem os alunos a responderem o questionário, a irem fazer a prova realmente, não só assinar o nome e entregar. (COORDENADOR F).

Assim, quando ocorrem as reuniões com os alunos sobre o ENADE, muitos coordenadores entendem haver um desânimo e desinteresse dos discentes quanto ao exame. Se não é desinteresse, às vezes eles se manifestam contra a obrigatoriedade e ao objetivo do exame e seus processos, ainda que não conhecendo de forma clara toda a sistemática envolvida no processo avaliativo. Dessa perspectiva, alguns entrevistados relataram:

[...] quando a gente procura entrar em contato com os alunos pra discutir [...] o que a gente nota é um grande desinteresse, ou seja, os alunos realmente não têm muito interesse no ENADE porque não afeta tanto a vida deles. A única coisa que eles sabem é que precisam perder aquele domingo e fazer a prova, assim, assinar o nome

e pronto, quer dizer, é algo que, pra ele, não existe nenhuma motivação, nenhuma razão para fazer aquela avaliação. Se, como consequência disso, o curso acaba sendo um curso menos conceituado, os alunos não veem nenhuma razão pra mudar o comportamento. (COORDENADOR H).

Por esse prisma, o ENADE é percebido, segundo o entrevistado, como uma atividade obrigatória sem significado e que não agrega conhecimento ao cotidiano dos alunos. Nesse sentido, a realização do exame tem função protocolar, não apresentando claramente aos estudantes os objetivos e finalidades de um processo avaliativo.

Então, eu acredito que [...] os alunos... apesar de que... aí eu vou reiterar... ele deveria... eu acho que ele cumpriria melhor o seu papel se houvesse um entendimento melhor da função do Enade... [...] porque eu entendo assim... que muitos alunos perguntam: por que eu? Por que não avaliam a universidade? Por que eu vou ser o avaliado? E aí vão lá, só assinam o termo, não fazem a prova e isso acaba não... assim, não dando, vamos dizer, não mostrando o que realmente somos, porque se eu tenho um número de alunos que não se deixam avaliar, eu vou ter um número fictício, não é?... Já é complicado dizer que todos aqueles... que tudo aquilo que foi criado pra avaliar realmente avalia.... (COORDENADOR D).

Contudo, apesar do desinteresse relatado e das dificuldades para motivar os alunos, a maioria dos respondentes acredita que, no curso sob sua coordenação, não houve, em algum processo do ENADE, envolvimento dos alunos em geral com algum tipo de movimento de “boicote” ao ENADE. E, quando questionei sobre as motivações discentes para o boicote, muitos afirmaram que, quando pode haver ou houve o movimento de boicote, sua motivação não refletiria insatisfação dos estudantes com o curso ou a gestão em si.

Essa percepção talvez possa ser tributada ao fato de que a grande maioria dos coordenadores entende que a coordenação do curso possibilita aos estudantes canais de discussão sobre o próprio curso. Assim, como já me disse um coordenador de um curso cujo ENADE sofreu boicote, as campanhas de boicote geralmente são organizadas pelas entidades estudantis em nível nacional e geralmente a contestação ocorre contra o ENADE e suas implicações e não contra as instituições ou seus cursos. Portanto, muitos coordenadores parecem concordar que falta uma série de instrumentos para tornar a participação do aluno mais responsável, qualificada e produtiva para a realização do ENADE, pois, conforme me explicou uma coordenadora:

O valor mais impactante pro aluno é o seguinte: se você não fizer a prova, você não cola grau. Isso gerava... é pontual... esses trabalhos... essas reuniões se dão mais nas vésperas das provas ou então mesmo no semestre, mas uma ou duas reuniões. Eu acho que a campanha do Enade devia ser uma constante na UFC - não é? -, devia ser uma constante. O aluno que entra já saber... Primeiro, se ele nunca participou antes

de um processo de avaliação em que esses dados têm que ser utilizados pra alguma coisa, é difícil você convencer: vai lá no domingo à tarde pelo curso, sabe, e responde a prova toda e faz um esforço pra responder a prova toda. Ele vai porque... ainda ele vai porque ele sabe que ele não vai colar grau, ele não foi convencido. (COORDENADOR C).

Ou seja, há a necessidade de envolvimento, que muitos coordenadores relataram não ocorrer, por acreditarem que, embora o ENADE “é fundamental para melhorias, porém é pouco utilizado pela instituição”. Também há, de muitos coordenadores, a percepção de que a cobrança é muito grande sobre eles e que as consequências efetivas apenas recaem sobre o curso e sua comunidade.

Para isso, muitos falaram que, como o resultado individual do ENADE não é obrigatoriamente inscrito no histórico escolar ou não traz consequências de responsabilização individual ao aluno, este se sente desobrigado a se empenhar para fazer o exame e responder adequadamente ao questionário, podendo impactar negativamente os resultados da avaliação do curso, seus conceitos para o processo regulatório e sua imagem social junto à sociedade.

Assim, para contornar esse problema, muitos dos entrevistados levantaram tanto a questão da falta de cultura de avaliação na instituição como um todo, para incluir o aluno como um sujeito permanente da avaliação da universidade e não esporadicamente, como também compartilhar com o aluno as consequências do processo de avaliação do ENADE para conscientizá-lo sobre as reais importância e implicações deste para o curso e para a instituição. Nesse sentido, é muito elucidativo o que um dos coordenadores apresenta:

Eu acho que a gente deveria ter algum tipo de mecanismo que incentivasse todo mundo a fazer a prova, do tipo o ENADE é... ser instrumento que impeça o aluno de colar grau. Não chegar lá e assinar, mas chegar lá e fazer uma boa prova. Se não tiver sete no ENADE não cola grau, por exemplo. Aí isso iria incentivar todo mundo, tanto os alunos bons quanto os ruins a fazerem a prova, [...] a se esforçarem ao máximo, porque você sabe... olha, se eu não fizer, não tirar sete no ENADE, pelo menos eu não me formo. Se houvesse algum tipo de incentivo dessa forma, aí sim nós estaríamos mudando. (COORDENADOR H).

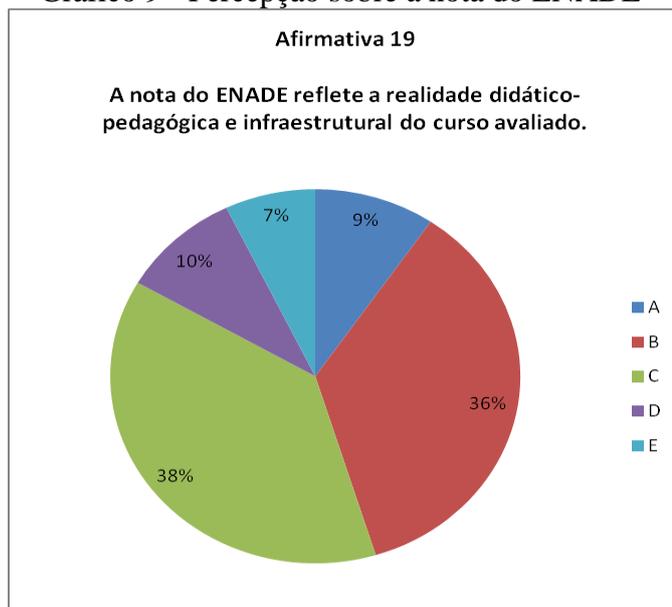
A falta de responsabilização individual do aluno pelo ENADE e a percepção da falta de uma cultura de avaliação na universidade parecem, na perspectiva dos coordenadores pesquisados, ser alimentadas pela percepção dos usos e objetivos dos resultados do próprio processo avaliativo desencadeado pelo ENADE para a própria instituição. Muitos parecem entender que os resultados provenientes do ENADE são capturados para outros objetivos muito diferentes daqueles que a maioria dos coordenadores compreende como mais adequados para avaliar a instituição e seus cursos. Nesse sentido, muitos compreendem que,

como veremos a seguir, os resultados do processo avaliativo parecem não cumprir com a necessidade sentida por muitos de discuti-los para a melhoria dos problemas detectados.

#### d) Resultados - coordenadores de cursos

A percepção discente sobre as condições de infraestrutura oferecidas pelo curso e pela instituição pode ser possibilitada pelo ENADE, segundo a maioria dos coordenadores respondentes. Quanto às condições didático-pedagógicas do curso avaliado, na percepção da maioria dos coordenadores, o ENADE permite-lhes conhecer o que pensam os alunos a respeito. Contudo, a maior parte dos coordenadores respondentes não concorda em que a nota do ENADE reflete a realidade didático-pedagógica e de infraestrutura do curso avaliado, conforme podemos ver no gráfico abaixo:

Gráfico 9 - Percepção sobre a nota do ENADE



Fonte: Dados da pesquisa.

Como já expus acima, o grande peso atribuído à visão discente, que tanto a própria instituição como muitos dos coordenadores questionam e criticam, é compreendido como uma distorção por alguns coordenadores, pois, como eles escreveram nos questionários aplicado, “muitos dos melhores cursos [...] do país possuem nota baixa no ENADE”, “para o curso [...] da UFC se apresenta com formato inadequado e ênfase em conteúdos não essenciais”, “como a nota do aluno não vai para o histórico, o mesmo pode não ter

compromisso em fazer uma boa prova” e “ainda deixa a desejar em alguns critérios como finalidade, aceitação e clareza na divulgação e ações após os resultados”.

Embora a maioria dos respondentes discorde da afirmação de que o ENADE reflete a realidade dos cursos, a grande maioria deles concorda, porém, que a nota do ENADE seja utilizada para o processo de reconhecimento do curso avaliado. Como muitos, apesar de várias das críticas, acreditam que os resultados do exame possibilitam uma visão abrangente sobre a formação acadêmica do estudante, o ENADE permite “avaliar a assimilação dos conteúdos pelos alunos, mas não pode ser o único critério de avaliação dos cursos”. Além disso, outras percepções apresentam que há várias possibilidades de uso e compreensão para os resultados do ENADE:

O ENADE corresponde a um instrumento de avaliação o qual tem o objetivo de apontar pontos positivos, ou não, que estão influenciando na formação do discente, podendo servir como ferramenta para melhoria de alguns pontos importantes. O ENADE mostra em número o percentual do dever cumprido pelo aluno, pelos professores e pela universidade. (Resposta ao questionário de um coordenador do ICA).

Por esse prisma, os resultados do ENADE possibilitam avaliar as atividades pedagógicas e as condições de aprendizagem do aluno relacionando o que foi observado nos resultados do exame com os objetivos e metas pretendidos. Isto é, serve como mensuração do produto aprendizagem, contudo, a finalidade dos resultados é realizado quando associada ao diagnóstico para a elaboração do planejamento e para as ações da gestão. Na resposta ao questionário, um coordenador do IEFES escreveu que

Acredito que o ENADE se constitui um instrumento de avaliação acerca dos conhecimentos didático-pedagógicos, bem como das condições de oferta dos cursos que pode avaliar, a partir do retorno das suas respostas, na melhoria dos cursos. O ENADE é importante na medida em que pode ser utilizado como mecanismo para, junto com outros indicadores e/ou instrumentos de avaliação, contribuir no melhor dimensionamento das condições de oferta dos cursos.

Isto é, os resultados necessariamente são entendidos como complementares a um processo maior de avaliação. Em si, o ENADE é considerado uma ferramenta de avaliação e seus resultados devem compor outros instrumentos para subsidiar os processos de planejamento e gestão, com vistas às ações de melhoria de problemas detectados pela avaliação. Assim, os resultados do certame podem ser aproveitados para a realização de melhorias, quando eles não são isolados de um processo maior:

Tem falhas? Tem. Mas eu acho extremamente importante o ENADE porque você tem condições de avaliar o teu curso na íntegra. Eu sou muito detalhista nas coisas. Então quando sai a avaliação do ENADE, eu vou lá no ENADE, no INEP, e olho toda a avaliação do nosso curso, quesito por quesito, o que os alunos avaliaram do nosso curso no questionário, vejo onde é que estão as nossas falhas, vejo o conteúdo onde eles tiveram dificuldades lá na prova. Qual foi a questão que foi menos respondida? A gente sabe que ali é um furo do currículo, né? Então eu sou muito curiosa em relação a isso. (COORDENADOR J).

Conforme outro coordenador, quando adequadamente vinculados ao planejamento, os resultados do ENADE podem servir para indicar à gestão da instituição onde há necessidade da aplicação de mais recursos, uma vez diagnosticados os problemas e entendidas suas causas e consequências. Por essa compreensão, os resultados do ENADE não podem ser isolados da noção de uma avaliação vinculada à preocupação com as melhorias dos cursos e das condições de realização das atividades da instituição:

Eu acho que ele pode indicar as deficiências, [...] por exemplo, de alguns setores dentro de um mesmo curso ou de um curso numa forma geral, né? E pode ajudar a direcionar os recursos... recursos materiais e recursos humanos pra sanar ou minimizar essas deficiências que podem ser indicadas, [...] mas que se for feita uma boa análise crítica do resultado do exame, isso pode ser um dos instrumentos pra verificar em que aspectos os cursos não estão atendendo seus objetivos. (COORDENADOR A).

Por esse prisma, a maioria dos coordenadores concorda em que os resultados do ENADE podem subsidiar as discussões entre a coordenação e os alunos sobre o próprio curso. Muitos dos respondentes, até por conta das várias reuniões que a PROGRAD realiza periodicamente com os coordenadores, afirmam que ela discute, nos fóruns de coordenadores de cursos de graduação, os resultados do ENADE dos cursos. Entretanto, em conversas informais com os coordenadores e nas entrevistas, vários deles relataram que as discussões sobre os resultados não são aprofundadas e, na maioria das vezes, se restringem a comentar as razões que levaram alunos de alguns cursos a adotar uma postura menos “compromissada” no momento da avaliação.

Na opinião de muitos dos entrevistados, o processo de acompanhamento para a inscrição e orientação sobre o ENADE é muito bom e bastante efetivo, contudo, quando se trata de analisar, discutir e propor soluções para os problemas apresentados nos resultados da avaliação, há muitos coordenadores que se queixam da falta de propostas e de um maior auxílio da PROGRAD junto às coordenações e que a preocupação maior dos gestores da instituição é com o desempenho em si nos processos avaliativos e não com os usos do diagnóstico para solucionar problemas ou propor mudanças:

Pra mim funciona como uma política de que eu te avalio e, se você estiver bem, eu te dou mais recursos. Entendeu? Então, assim, onde é que vai refletir uma nota boa e onde é que vai refletir uma nota ruim? É tanto que uma vez eu tive uma reunião na Pró-reitoria e eu disse assim: É verdade que quando um curso tem nota cinco a UFC tem que fazer tudo que ele precisar? Aí foi aquela risada, porque tinha acabado de um curso receber cinco. Aí eu já sei... Mas como é a filosofia disso? Você tem que manter o cinco. (COORDENADOR E).

O ENADE, por essa percepção, é utilizado pela gestão da instituição como um bônus para o *marketing* institucional, uma vez que o objetivo do ENADE e os usos de seus resultados são entendidos como insumo para dimensionar a posição da UFC nos *rankings* das instituições e dos cursos. Com isso, os cursos são incentivados a ter bom desempenho no realização do ENADE e as cobranças e orientações vão no sentido de manter os indicadores externos da instituição em condições de competitividade.

Ou seja, ao invés de diagnósticos e ações de melhorias a partir dos resultados, há uma inversão em que os cursos são instados a manter boas notas, independentemente das condições oferecidas pela instituição. Com isso, os coordenadores percebem que há um descompromisso da gestão da instituição com a realização da avaliação para o conhecimento dos problemas dos cursos e que a realização da avaliação, na instituição, não serve para implementar melhorias, mas principalmente como atendimento a demandas de cunho burocrático-formalístico.

Porque às vezes a gente até participa - não estou falando de avaliação institucional, não, certo? - estou falando, por exemplo, eu como coordenadora - certo? - esse ano, em outros anos já aconteceu. A Prograd cria um instrumento chamado "Plano de Ação da Coordenação e Diagnóstico do Curso". Aí você preenche tudo aquilo, aí no diagnóstico você vai dizer tudo que está faltando. A universidade já sabe, porque a gente tem outros pleitos, outros fóruns de... Há séculos que a universidade sabe que o curso [...] precisa de novas instalações didáticas, de salas de aula adequadas. [...]. E nada foi feito. Até hoje. (COORDENADOR C).

Há um entendimento comum a muitos dos coordenadores de que os resultados do ENADE apontam os problemas dos cursos, mas a análise daqueles não proporciona melhorias. Relatando que há uma demanda grande pelo preenchimento de instrumentos de diagnóstico, os coordenadores não veem muita eficácia nos usos dos resultados, pois não veem discussões mais aprofundadas sobre os problemas dos cursos e da instituição e, com isso, propostas de melhorias.

Então eu não sei. A gente fez esse relatório de infraestrutura, a gente entregou ao pessoal da COPAV. O pessoal da COPAV ficou responsável pra enviar pra cada

diretor de centro. E o nosso foi enviado pra lá, pra chefia, pro diretor do centro, mas... sei não, tá lá. Eu não sei bem qual o momento... é que muitas vezes a gente fala: ah, vamos parar tudo pra mostrar que... assim, às vezes a gente é muito passivo nas coisas. Então às vezes precisa dar uma sacudida e dizer assim: ei, não tá legal, a gente tinha até que... quando é que a gente tinha que aparecer e deixar de fazer, né? (COORDENADOR F).

Essa perspectiva trazida pelos respondentes traz algumas pistas para compreender porque um grupo significativo de coordenadores preferiu não responder se, na UFC, os relatórios dos resultados do ENADE dos cursos são adequadamente utilizados com outros instrumentos avaliativos. Além deles, outros concordaram em que tais relatórios não são utilizados adequadamente com outros instrumentos avaliativos. Ainda sobre essa questão, também há a concordância de uma parcela razoável de respondentes em que os relatórios são adequadamente utilizados com outros instrumentos avaliativos.

Contudo, muitos coordenadores não souberam precisar com que outros instrumentos tais relatórios são adequadamente utilizados, uma vez que vários relataram desconhecer outros processos avaliativos anteriores do curso e da instituição na UFC além do ENADE. Essa percepção sobre os usos dos resultados resvala, compreendo eu, para a perspectiva criada, pelos coordenadores, quanto à possibilidade de mudanças no curso e na instituição a partir da análise dos resultados do ENADE.

#### **e) Mudanças - coordenadores de cursos**

As respostas aos questionários me indicaram que a grande maioria dos coordenadores acredita que os resultados dos relatórios do ENADE podem ser utilizados para subsidiar as decisões sobre eventuais melhorias e aperfeiçoamento do curso avaliado. Somando-se a isso, muitos dos coordenadores também declararam que a PROGRAD auxiliou a coordenação do curso em algumas mudanças ocorridas neste em virtude do ENADE.

No entanto, quando solicitados a se posicionar sobre se há ou houve ações de melhoria no curso a partir da coleta dos dados na realização do ENADE, muitos preferiram não responder e um grupo substancial de coordenadores respondentes declarou discordar. Um terço, porém, afirmou que houve ações de melhorias no curso a partir da coleta dos dados, como me disse em entrevista um dos coordenadores:

Na reunião do colegiado a gente aborda principalmente os aspectos que dizem respeito à proposta pedagógica... no que diz respeito à avaliação, à metodologia, aos conteúdos... se o que a gente tá propondo atende não só às diretrizes, mas também àquilo que os alunos colocaram no questionário... por exemplo, tem questões que os

alunos avaliam... é... a diretividade da aula, vamos supor, se os professores... ou se eles estão passando muitos seminários... né?... vamos supor... que professor... ele tem um ensino mais diretivo... ou então ele tem um ensino menos diretivo e que dá uma responsabilidade muito grande pra o aluno... então, algumas dessas... dessas questões a gente traz e... dialoga com os professores... né?... sobre esses aspectos... (COORDENADOR G).

Quando os coordenadores são solicitados a informar se concordam com a afirmativa de que houve mudanças no curso, há uma forte contradição com a informação acima. Nesse sentido, o que observo é que os resultados do ENADE, na percepção da maioria dos coordenadores pesquisados, não ensejaram ações de mudanças nos cursos. Segundo mais da metade dos respondentes dos questionários, o projeto pedagógico do curso não foi alterado em função de informações provenientes do resultado do ENADE.

Nas entrevistas com os coordenadores, os principais relatos sobre mudanças no curso em geral dizem respeito aos procedimentos com o protocolo de compromissos que os coordenadores de cursos mal avaliados no ENADE devem assinar e executar. Segundo eles, o objetivo do protocolo e das avaliações *in loco* é verificar se procedem ou não as informações prestadas pelos alunos sobre o curso quando da realização do ENADE:

[...] nós fomos comunicados que tínhamos tirado dois, e que nós precisávamos apresentar um protocolo de visita do MEC; daí nós nos reunimos e o Núcleo Docente Estruturante se reuniu, o colegiado do curso se reuniu e nós dividimos tarefas. Então, assim, foi uma força-tarefa de 24h por dia, nós chamamos os alunos e colocamos essa realidade, e que precisávamos mudar. E daí veio a oportunidade [...]. (COORDENADOR E).

Alguns coordenadores cujos cursos receberam a visita de comissões de avaliadores do MEC relataram o desconforto quanto às ações dos avaliadores externos, explicitando a percepção de que a avaliação do ENADE, quando gera indicadores ruins, implica em punição. Entendido assim, um dos entrevistados considera as visitas desses avaliadores como um processo que não auxilia a compreender as razões dos problemas indicados pelos relatórios do exame, restringindo-se a avaliação *in loco* a uma simples verificação de itens, conforme os formulários padronizados do INEP. Isso, ao invés de gerar um processo efetivo de melhoria, fomenta, na percepção dos coordenadores, a noção de que indicadores ruins não auxiliam nos processos de melhoria, mas principalmente aumentam as cobranças sem resolução de problemas:

[...] eles até perguntam algumas coisas, mas assim é muito no sentido de dizer: está errado, está em desacordo com a legislação. Eu digo: tá, mas vamos conversar aqui sobre a realidade... As salas de aula deviam ser assim... Tá, mas há muito tempo a

gente já pede isso, pede e tal. Então às vezes eu tenho a sensação de que a gente é muito punido também por coisas que não nos competem. (COORDENADOR C).

Segundo alguns dos entrevistados, mudanças, quando ocorreram em função do ENADE, decorrem como exigência para atender ao protocolo e aos avaliadores externos e não em função de diagnósticos pontuados pela própria instituição. Segundo alguns coordenadores entrevistados, mesmo quando as mudanças devem ocorrer em função do protocolo, às vezes parece haver desencontros ou problemas de comunicação entre os setores da própria PROGRAD, que acompanha e assessora as coordenações nesses processos:

Falta diálogo, às vezes dentro da Prograd. A gente, nesse processo de avaliação, teve uma relação muito íntima com a COPAC, que faz o acompanhamento curricular, e com a COPAV, que faz a avaliação. A COPAC me pede uma coisa, a COPAV me pede outra. Como é que eu não sabia que o PP devia ter os planos de todas as disciplinas? Como é que isso não me chega? A COPAV recebe todos os avaliadores pra todos os cursos e a COPAC analisa os PPs de todos os cursos. Como é que eu não tenho essa informação e passo agonia na hora da avaliação? (COORDENADOR C).

Nesse sentido, alguns dos entrevistados pontuaram que, nas visitas de avaliadores externos, a avaliação externa é conduzida de forma inquisidora, não havendo de fato espaço para mudanças que levem em conta às características do próprio curso:

Nesse aspecto aí eu achei que tanto eles pedem coisa demais no sentido de uma batida... eu disse é quase uma batida policial, vamos ver se tem, se não tiver... - sabe? - e não o de conversar, o que é que está acontecendo e tal, de compreender mais o curso. (COORDENADOR C).

Quanto à falta de mudanças no curso em decorrência dos resultados do ENADE, na percepção dos coordenadores respondentes, a grande maioria discordou da afirmativa, no questionário, de que houve mudanças na infraestrutura do curso em função dos resultados do ENADE. Entrevistando alguns coordenadores, obtive informações de que, no que se refere ao que o ENADE pode auxiliar para a melhoria da infraestrutura, os resultados do exame não parecem implicar melhorias na infraestrutura do curso avaliado. Segundo alguns coordenadores:

Às vezes tem uma descrença nossa, tantos instrumentos que chegam, a gente preenche tanto relatório, dizendo o que é que está faltando, o que é que não está, os alunos estão cansados disso também. Tem um cansaço, dizem: poxa, pra que preencher isso de novo? Não vai dar em nada isso, tem isso. (COORDENADOR C).

Os processos desencadeados pelo ENADE são percebidos pelos coordenadores como uma forma de controle no qual as instituições são cobradas continuamente pelo MEC, mas em que este não discute com elas seus problemas. Nesse sentido, a realização da avaliação do ENADE não é vislumbrada como uma possibilidade de obtenção de mais recursos para as melhorias, independentemente até da posição do curso e da instituição no *ranking*. Ele é percebido como um instrumento de controle, embora pudesse servir a propósitos de melhorias e ao planejamento das instituições, contudo prevalece o entendimento de que as cobranças do MEC estão sempre a uma grande distância do que ele proporciona em termos de auxiliar as instituições na análise dos resultados, na construção dos diagnósticos e na instauração das condições necessárias para corrigir os problemas, como a seguir:

Talvez haja uma percepção muito mais assim de que o sistema procura impor às universidades, vamos dizer assim, um... como é que eu posso dizer... a preocupação maior com a qualidade é pela via da avaliação, mas, em contrapartida, pela via do incentivo e do investimento, a coisa fica aquém... a gente tem essa... toda vez que a gente vai discutir essas avaliações, eu acho que essa é que é a questão, mas quando que a universidade não é tão, digamos assim, como é que a gente pode chamar... não é tanto uma preocupação quando se trata de investimento [...].(COORDENADOR B).

Na percepção dos coordenadores, no que a avaliação pelo ENADE tem de mais importante para os cursos, que é a possibilidade de apontar aonde devem ser direcionados recursos para a resolução de problemas, é o que menos utilizado, deixado à margem no planejamento da instituição e na contribuição do MEC para auxiliar as instituições:

[...] a gente só teve algumas questões que foram dadas, mas uma das falhas que mostram a situação da universidade é a infraestrutura, nós temos uma infraestrutura muito ruim... tem multimídia, tem tudo, mas nosso departamento é esse prédio aqui, a gente tem recurso pra expandir mas não tem pra onde. (COORDENADOR J).

Como muitos docentes percebem os resultados do ENADE como inócuos para melhorias e a ausência de outros instrumentos para a avaliação da instituição e dos cursos, parece generalizar-se uma descrença quanto à possibilidade de a avaliação efetivamente servir para o planejamento e para a gestão como instrumento para gerar e gerir melhorias. Com isso, dissemina-se a perspectiva de que os cursos são somente cobrados e não recebem qualquer contrapartida, independentemente de seu empenho e desempenho na realização do ENADE.

[...] o que eu noto é que há uma percepção que independente da nota do curso, que o curso tenha uma nota cinco, uma nota quatro, uma nota três, pelo menos a minha percepção pessoal conversando com outros professores, a principal pergunta que eu

recebo é: e aí, [...] o quê que isso muda? Não vai mudar nada pra gente, se o curso é nota cinco, é nota quatro ou nota três. (COORDENADOR H).

Sobre a percepção de não mudanças por meio dos resultados do ENADE, o que salta aos olhos é a discordância de quase sessenta por cento dos coordenadores respondentes de que houve mudanças nas práticas didático-pedagógicas dos cursos em decorrência dos resultados do ENADE. Como já vinha notando a partir das outras respostas, os coordenadores entrevistados, no geral, descreem que os professores venham a alterar ou tenham alterado suas práticas didático-pedagógicas por causa de diagnósticos construídos a partir do ENADE.

Nas entrevistas, quando perguntei a respeito disso, muitos coordenadores responderam que não há, no geral, qualquer preocupação dos docentes em alterar suas práticas didático-pedagógicas se os resultados do ENADE indicarem algum problema sobre essa questão. Para muitos, se os resultados não são utilizados nem para a questão curricular e nem para a resolução dos problemas de infraestrutura, muitos professores, que nem abordam na maioria das vezes a realização do ENADE juntos aos alunos durante as aulas, nem pensam a respeito de modificarem suas práticas em sala de aula.

E, quando questionados sobre o que pensam da relação da coordenação com os alunos em função da realização do ENADE, mais da metade dos coordenadores respondentes afirma que essa relação não se alterou de maneira alguma em decorrência do ENADE. E, para circunstanciar mais o que pensam os coordenadores respondentes acerca do auxílio prestado pela PROGRAD nas eventuais mudanças ocorridas nos cursos, há o reconhecimento geral de que a PROGRAD realiza um bom assessoramento em questões consideradas pontuais, como esclarecimento de dúvidas sobre reforma curricular, informes sobre as visitas dos avaliadores externos, acompanhamento quanto à correta realização do ENADE etc., porém, uma das coordenadoras pontuou o que ela considera como responsável pelas dificuldades apontadas pelos coordenadores em geral:

Eu sempre digo pras meninas da... principalmente da COPAC... eu digo assim: olha, vocês deviam ser um setor da universidade com muito mais funcionários, porque são duas funcionárias pra dar conta de todos os projetos pedagógicos, todas as avaliações e a universidade tem recebido muitas, muitas, muitas avaliações, agora está com bem mais frequência e elas... ah, tem coisas que deixam passar, porque muito provavelmente ela não disse coisas sobre o PP, porque tinha muito trabalho. Quando você tem muito trabalho, você tem que negligenciar alguma coisa, é humano, alguma coisa passa aí. (COORDENADOR C).

As dificuldades relatadas nas entrevistas, de uma forma geral, parecem indicar problemas de recursos de infraestrutura e humanos que muitos concebem como não

exclusivos das coordenações de curso, pois muitos têm o entendimento de que a própria PROGRAD também enfrenta problemas para dar um melhor assessoramento aos cursos.

Portanto, o próprio processo avaliativo para o qual os resultados do ENADE poderiam contribuir fica prejudicado e muitos alegam que não veem, assim, o ENADE ser utilizado como uma ferramenta de diagnóstico das condições dos cursos e da instituição, sendo seus resultados instrumentalizados para outras finalidades. Segundo um dos entrevistados, parece que “o próprio MEC avalia uma coisa que ele não dá”. A seguir, passo a relatar os resultados referentes às percepções dos gestores da PROGRAD.

### **6.3.3 Percepções dos gestores da PROGRAD sobre o ENADE na UFC**

Depois de analisar as diversas visões dos coordenadores de cursos de graduação, com os quais utilizei questionário e entrevista semiestruturada, passo à análise da visão dos gestores da PROGRAD que lidam diretamente com o ENADE, buscando conhecer e compreender suas percepções também sobre as categorias empíricas abordadas neste trabalho. Para esses sujeitos, utilizei apenas entrevistas semiestruturadas com questões abertas.

Para isso, seguirei a mesma ordem adotada na análise das percepções dos coordenadores pesquisados. Sublinho que é extremamente importante para a pesquisa conhecer e compreender o que os gestores da PROGRAD pensam sobre o ENADE na UFC, porque, com isso, pude contrapor diferentes visões e versões, tendo em vista que aqueles têm uma participação diferente na gestão da universidade, possuindo maior proximidade com a administração superior da instituição e mesmo com o MEC, embora, ressalvo, não se tenha realizado uma pesquisa tão aprofundada quanto aos coordenadores, já que se entende que não cabia no escopo desta dissertação de mestrado. Assim, temos pontos de vistas que ora podem convergir, ora divergir sobre os sentidos, objetivos e usos do ENADE, uma vez que ele não parece ser experienciado da mesma forma pelos distintos sujeitos na instituição.

Privilegiei, então, considerar partes dos discursos dos gestores que lidam cotidianamente com a avaliação da IES e de seus cursos. Interpretar, nesse sentido, significa compreender o significado de cada categoria indicada abaixo, isto é, dar sentido à maneira como este grupo percebe e experiencia o ENADE na UFC. Como esse grupo possui a avaliação da IES e de seus cursos como uma dos principais objetos e objetivos de trabalho, a visão que ele possui sobre os processos avaliativos, suas consequências, implicações e desdobramentos para a UFC abarca um ângulo maior e mais diversificado sobre o assunto,

além, também, da maior proximidade com a gestão superior da instituição e com o próprio MEC.

Cumpre-me esclarecer também que tais sujeitos também vivenciam a própria universidade de forma diferente dos coordenadores por atuarem na instituição como técnicos administrativos da instituição, o que lhes possibilita um olhar diferente sobre a própria instituição e seu envolvimento com o ENADE. Apresentarei a seguir as categorias *concepção, processo, participação, resultados e mudanças* na perspectiva de parte da gestão da PROGRAD.

#### **a) Concepção - gestores da PROGRAD**

Toda a avaliação deve ter uma finalidade, cumprir objetivos e prover dados, associando-se todo esse processo ao planejamento de ações. Com essa perspectiva, uma avaliação de IES e de cursos pode se caracterizar como um processo também de aprendizado, uma vez que possibilita um olhar mais detido, mais apurado, dirigido e questionador ao desenvolvimento das atividades da instituição. Nesse sentido, um dos entrevistados concebe que a avaliação deve ter caráter formativo e contribuir para o autoconhecimento da instituição e de suas atividades. Por esse prisma,

[...] a avaliação formativa é sempre um processo, a gente vai... é algo que não vai acabar... a gente, por exemplo, sempre vai ter, criar cursos, ter cursos, os cursos sempre vão precisar ser avaliados e essa avaliação deve voltar pra que tenha uma boa formação. Então eu acho que a avaliação formativa é a melhor pra universidade, por ser uma instituição viva, dinâmica, uma instituição social. A nossa responsabilidade não é só formar para o mercado, a gente tem que fazer o mercado. Como é que a gente faz esse mercado e se adapta ao mercado, à mão invisível do capital? Sendo bem preparado, conhecendo bem a nossa realidade. Então, uma avaliação que só afere, que só quer julgar, só ter juízos de valor ou uma avaliação de objetivos, pra mim, ela é incompleta numa universidade, porque ela não retorna como melhoria daquele programa, daquele curso. Então, pra mim, é a melhor forma. (GESTOR DA PROGRAD A).

A avaliação é, nesses termos, compreendida como um processo e parte de um processo maior, no caso os processos ligados às atividades da gestão institucional. Como parte disso, a avaliação deve prover condições para a tomada de decisões, mas também permitir identificar e compreender as demandas levadas à instituição em sua relação com a sociedade:

Vai chegar um momento em que a gente vai fazer uma avaliação pra saber que cursos nós vamos criar ou não, que curso está precisando naquele momento no Ceará, em Fortaleza ou em Quixadá. Porque, atualmente, sai da nossa cabeça pelas unidades acadêmicas até chegar ao conselho superior, que decide criar o curso. (GESTOR DA PROGRAD A).

A avaliação é compreendida como algo que se integra ao planejamento, subsidia decisões e enriquece o olhar do gestor. Logo, ela é entendida como algo com finalidade e objetivos claros, devendo sempre atender às necessidades de conhecimento, de aprendizado com o objetivo de realizar mudanças:

Integrar a avaliação ao planejamento. É assim, se tu avalia, tu avalia por alguma coisa. O resultado daquela avaliação deve imediatamente gerar um plano de melhoria. Senão não serve pra nada. [...]. Olha, na medida em que a gente planeja e avalia, daquilo decorre que você descobre que você produz uma série de muitas informações e conhecimentos, mas não produz saber. [...]. O conhecimento é pra produzir mudança. Quando ele produz mudança, ele vira saber. (GESTOR DA PROGRAD B).

Para esse entrevistado, a avaliação deve promover mudanças, uma vez que, se ela se integra ao planejamento para subsidiar mudanças, ela é entendida como um processo transformador. A avaliação, quando permite à instituição o autoconhecimento, lhe possibilita construir o terreno para as mudanças que forem consideradas necessárias, “porque eu acho que o processo de avaliação, quando ele é bem feito, você olha pro seu próprio umbigo. E só tem duas saídas: ou mudar, ou mudar?”. (GESTOR DA PROGRAD B).

Assim entendida, a avaliação deve procurar se abrir a metodologias que sejam diferentes, mas que se complementem, buscando apreender as diversas facetas da realidade da instituição. Por isso, a avaliação não pode se privar de pluralizar seus procedimentos, instrumentos e perspectivas, possibilitando o cruzamento de informações de natureza diversa e, assim, prover condições para o conhecimento e para a ação:

Eu acho interessante mesclar as avaliações formativas com as somativas. Não dá pra fazer só a formativa e não fazer a somativa. Eu acho que as duas coisas, tanto essa mais prática e objetiva, somativa e tal, que se preocupa com o número, com o dado, o indicador e os resultados, mas também a formativa, de a gente estar construindo uma outra cultura de avaliação, de estar trabalhando esses dados de forma a trazer melhorias pros cursos. [...]. Eu acho que é isso. Procurar aliar os mecanismos de avaliação somativos com os formativos, entendeu? Eu acho que esse é um modelo de avaliação interessante. (GESTOR DA PROGRAD C).

Para esse gestor, a integração de procedimentos, instrumentos e focos diferenciados no processo avaliativo é compreendida como uma necessidade para uma

avaliação que sirva ao propósito de mudanças no ambiente avaliado. Se a realidade de uma instituição social como a UFC é plural, contraditória, produtora de sentidos, dinâmica e cheia de desafios, a forma como ela é avaliada deve prover os meios adequados para apreender toda essa diversidade.

Além disso, a avaliação, numa instituição social como a universidade, é entendida como uma prestação de contas à sociedade e uma expressão política de se abrir para demonstrar-lhe o sentido, a finalidade e o cumprimento de metas em termos de formação, pesquisa, ações extensionistas, serviços e proposição de projetos em conjunto com outros atores sociais. É o cumprimento do dever e uma forma de não se insular diante das demandas externas e também das relações das demandas internas da instituição com a sociedade, ou como me disse um dos entrevistados:

Muitos dos nossos alunos entram numa instituição pública e não sabem da responsabilidade social que eles têm, não fazem nem noção, sempre acham que têm muito direito, mas eles não têm dever nenhum. Eu acho que passa por uma falta de cultura mesmo, sensação de pertencimento, de que essa instituição é pública, é o dinheiro do imposto que vem da sociedade, eu tenho que retornar. (GESTOR DA PROGRAD A).

Avaliação, assim compreendida, é a assunção de responsabilidades e a contrapartida da autonomia de uma instituição como a universidade. A autonomia, pela visão dos entrevistados, é uma prerrogativa para a construção do saber, a produção das artes, a intervenção na sociedade buscando solucionar problemas e para o desenvolvimento das atividades pedagógicas dos membros da comunidade universitária. Contudo, a autonomia deve, na perspectiva dos entrevistados, ser contrabalançada pela prestação de contas à sociedade,

Até porque a autonomia é relativa. Eu não posso ter assim tanta autonomia sem controle. Quem estuda um pouco sobre avaliação e sobre controle vê que o Zé Sobrinho faz essa reflexão o tempo todo. Se por um lado nós temos autonomia..., mas há necessidade de algum controle porque nós precisamos de recursos, tem que ter o mínimo, e aí o povo não tem ainda esse entendimento. (GESTOR DA PROGRAD B).

Esse controle, que se alia ao planejamento e à gestão da IES, visa evitar o insulamento da universidade diante da sociedade e procura, na visão dos entrevistados, trabalhar a noção de vincular ou de conectar os projetos e ações da instituição às demandas que lhe são apresentadas. Nesse sentido, o controle é entendido como também um contrapeso à autonomia da produção docente, que, se, por um lado, precisa de relativa liberdade de

trabalho para o desenvolvimento de suas pesquisas e atividades pedagógicas, por outro, deve observar as limitações e determinações legais, orçamentárias e administrativas que permeiam a existência da instituição pública. Por essa preocupação, a gestão da instituição, pela avaliação, precisa acompanhar, monitorar e entender o que se desenvolve na universidade, buscando com isso evitar o que um dos entrevistados disse:

[...] a pessoa se acha autônoma dentro da própria autonomia da universidade. Ela cria disciplina do jeito que ela quer, ela dá aula quando ela quer, ela cria projeto como ela quer. Sem ter um cuidado com o todo da universidade. (GESTOR DA PROGRAD B).

O ENADE, como um dos instrumentos do SINAES, é entendido como uma ferramenta fundamental, na percepção dos entrevistados, para o desenvolvimento desse controle e uma forma clara e simples de prestar contas à sociedade. Ao mesmo tempo, como um instrumento externo, o ENADE possibilita ao aluno, considerado o foco e a razão de ser da instituição, avaliar-se, avaliar seu curso, sua instituição e prover dados para a avaliação e o monitoramento das atividades da instituição.

Nesse sentido, o ENADE é percebido como a base do SINAES e de todo o processo de avaliação da instituição. Privilegiando o estudante, o ENADE, embora com limitações, provê as condições adequadas para o conhecimento da instituição, podendo subsidiar suas decisões e escolhas, ao tempo em que proporciona à sociedade uma prestação de contas e permite ao MEC condições para a regulação da ES. A seguir, para entender melhor essa perspectiva, analisarei a categoria *processo*, em que veremos como o ENADE é vivenciado, na perspectiva dos entrevistados.

#### **b) Processo - gestores da PROGRAD**

O ENADE é entendido e considerado, pelos entrevistados, do ciclo avaliativo do SINAES, como a avaliação mais importante, pois permite à instituição conhecer seu público-alvo: os estudantes. Os estudantes vivenciam, sob esse aspecto, a universidade em sua missão principal, que é formar profissionais qualificados e cidadãos responsáveis e comprometidos com o desenvolvimento da sociedade. Assim, os entrevistados compreendem que a forma como está organizado e estruturado o ENADE possibilita a construção de dados sobre o aprendizado do estudante, o desenvolvimento curricular de seu curso, as habilidades desenvolvidas pelo aluno e as condições institucionais, econômicas, sociais e culturais em que

ocorre todo esse processo. Segundo um dos entrevistados, o ENADE se configura como a avaliação principal,

Porque na prática... [...] eu vejo da seguinte forma: a grande preocupação da universidade é formar. A grande missão, não é? Formar. Formar cidadãos e profissionais, não é só formar o profissional, é formar pessoas, cuidar desse lado humanístico e do exercício da cidadania, da criticidade, essa parte também. De valores, da ética e o lado profissional, né? [...]. Técnico, específico de cada profissão, o fazer, o saber-fazer, né? Se o maior objetivo da instituição é formar, a gente tem que verificar se essa formação é de boa qualidade. Então o nosso principal objetivo é que o nosso aluno, o aluno que sai daqui, ele saia bem formado, né? Que a gente tenha bons profissionais e tal. Como é que a gente vai saber, se não avaliar? Se não avaliá-los? Daí a importância dessa avaliação. Ela ganha uma importância porque ela é o mecanismo de avaliar essa qualidade da formação. É importante porque só avaliando esse aluno é que eu vou saber, essa é a finalidade. Ele teve um bom aprendizado? Ou não? [...]. Por isso que eu acho que o ENADE é muito importante. (GESTOR DA PROGRAD C).

Segundo outro gestor, como instrumento externo de avaliação, o ENADE evita que a avaliação na universidade seja empreendida apenas pela perspectiva da própria instituição, pois a coloca em constante contraponto com a visão de seus próprios alunos sobre a formação e as condições dessa formação proporcionadas pela universidade. O ENADE possibilita à instituição um processo contínuo de coleta de dados e a elaboração de relatórios úteis para subsidiar o planejamento e a gestão da instituição.

Com esse objetivo, ele coloca a instituição em constante processo de reflexão sobre suas atividades, ações e escolhas acadêmicas, uma vez que, segundo os entrevistados, o ENADE é estruturado para captar informações sobre a vivência do currículo pelo aluno em seu curso e a forma como o curso do aluno se relaciona com a instituição. Conforme um dos entrevistados,

Primeiramente o ENADE, pra mim, dos processos da Lei SINAES é o mais importante. Mais importante. De todos. Porque quando tu avalia o curso e aí depois eu falo o porquê aqui na UFC. Quando tu avalia o curso para autorizar, aliás, na autonomia não precisa da visita pra autorizar, mas precisa de algumas informações, que a gente posta no sistema. Quando você tem cinquenta por cento do curso, aí passa pelo primeiro processo de avaliação, que é reconhecer, dizer que esse curso tem que ficar, ele é bom, ele atende as diretrizes. Você avalia, ele tá ótimo, o projeto tá uma maravilha, o NDE funciona, a infraestrutura tá boa, então ele é um curso bem avaliado. Ele tira nota quatro e cinco, beleza! Só que eu tô avaliando a estrutura, eu tô avaliando a espinha dorsal do curso. Mas eu não estou avaliando essas ações que a espinha dorsal tá gerando e eu só posso avaliar isso através do aluno. Que é exatamente o desempenho. E o ENADE, tanto é que ele tem o peso maior, o maior peso dos processos avaliativos do SINAES é o do ENADE. A avaliação é o desempenho do aluno. Porque tu tá dentro de um curso que tá maravilhoso, que tirou nota máxima no processo de reconhecimento, mas o aluno, que é quem tem que ter um bom desempenho dentro desse projeto, sai com um dois ou três. Então quer dizer: tu tem uma casa toda arrumadinha, mas quando tu sai de lá, tu sai todo sujo.

A casa tá toda bonitinha, aparentemente tem uma presença boa, mas, quando tu sai de dentro dela, tu tá horrível. E aí é por isso que o ENADE é importante. Porque ele vai medir o desempenho. Eu não entro aqui pra brincar. O aluno que entra aqui, ele entra pra se formar. Pra formar, a universidade... a área-fim dela é o ensino. (GESTOR DA PROGRAD B).

Na opinião dos entrevistados, a organização do ENADE tem sido aperfeiçoada continuamente e os canais de comunicação com o INEP para tratar sobre o exame são considerados suficientemente eficazes. Mesmo tendo uma ampliação contínua de alunos e cursos a cada ciclo avaliativo, os entrevistados compreendem que as condições para a efetivação de todo o processo, que vai da seleção dos cursos a serem avaliados até a inscrição dos alunos, têm sido aperfeiçoadas, atendendo às demandas das instituições e dos coordenadores. Como me disse um dos entrevistados,

Aí a organização do ENADE, que é a pergunta que você colocou, como eu vejo a organização do ENADE, como ocorre o processo, eu acho que ela, cada ciclo de três anos, a gente vê que a organização tem sido melhor. Ano passado, havia menos canais de comunicação, esse ano tem mais, quando acontece um caso específico. Nesses dias aconteceu de uma aluna, que está numa gravidez de risco, no momento da inscrição, que é a hora de a gente pedir ajuda pra fazer o exame, ela não tinha o problema e agora ela tem, a gente tem um canal, em que você manda um e-mail, solicita, ela precisa de acompanhamento pra fazer a prova. Assim, a cada ano, foi melhorando. Aos coordenadores também a cada ano, a gente consegue aqui [...] dar um suporte maior, o sistema ainda tem problemas, principalmente no final, nos dias finais, porque os coordenadores têm que cadastrar todos os ingressantes e todos os concluintes e esse ingressante não vai fazer a prova, mas é só pra que o sistema faça uma ligação entre o ENADE, quando ele fez o ENADE, por meio do CPF, e agora onde ele está, pra poder fazer a média entre o conhecimento que ele entrou, digo o ENEM, entre o conhecimento que ele entrou, no ENEM, e agora o que ele está saindo no ENADE. (GESTOR DA PROGRAD A).

Com relação ao processo na instituição, embora as condições para a realização do ENADE propiciadas pelo MEC tenham melhorado, na percepção dos entrevistados, a instituição em si sofre de dificuldades para desenvolver seus processos avaliativos. Os relatos, nesse sentido, circunscrevem os problemas, afirmando que a instituição tem procurado, dentro das possibilidades que o próprio MEC dá, melhorar as condições para que os processos avaliativos da universidade ocorram de forma adequada.

Contudo, há uma percepção de que as demandas que o MEC apresenta à instituição aumentam numa proporção maior do que as condições que ele mesmo concede às instituições no que tange à avaliação. Isso se refere à contratação de mais funcionários e à melhoria tanto dos sistemas informatizados utilizados pelo MEC, principalmente para os processos regulatórios, como do próprio sistema usado na UFC, que demorou muito para

efetivar funcionalidades importantes para auxiliar os coordenadores na identificação dos alunos a serem inscritos.

Outro ponto muito importante que surgiu na fala de um dos entrevistados é sobre a comunicação com os coordenadores. Segundo o entrevistado, a PROGRAD buscou pluralizar os meios de informação aos alunos e aos coordenadores para ampliar o alcance do número de pessoas. Nesse sentido, foram utilizados e-mails institucionais de forma contínua, o site institucional da PROGRAD, cartazes, contatos telefônicos com os coordenadores e a realização de palestras com os coordenadores de cursos e com os alunos concluintes. As reuniões com estes últimos ocorreram de forma a esclarecer ao estudante inscrito os principais procedimentos, ações, consequências e implicações do ENADE para o curso avaliado e para a instituição. Considerando fundamental a participação dos estudantes em todas as etapas, os gestores, entretanto, divergiam quanto à forma ideal pela qual a participação do estudante deveria se realizar, como veremos a seguir.

### **c) Participação - gestores da PROGRAD**

Na percepção dos entrevistados, como o estudante é o foco da instituição e o ENADE é considerado a principal avaliação, há que se haver todo um processo de esclarecimento ao estudante sobre o ENADE e o próprio papel discente em relação a este. Nesse sentido, o exame e seus processos devem ser pautados como algo, para os alunos, tão importante quanto à conclusão com aprovação e aproveitamento de uma disciplina obrigatória básica em um curso de graduação. Isso se justifica, segundo elas, pela concepção de que o ENADE é considerado, para fins legais, componente curricular obrigatório.

Entretanto, não há concordância entre os entrevistados sobre a obrigatoriedade do ENADE para os alunos. Essa questão é entendida segundo a visão que cada um deles possui sobre a abordagem a ser feita com o aluno. Nesse sentido, um ponto que convergiu entre as falas dos entrevistados diz respeito à percepção da ausência prolongada de uma cultura de avaliação na UFC. Como a autoavaliação com a participação da comunidade universitária na instituição há muito tempo não se realizava, não se tornando um processo permanente e de reflexão contínua entre docentes, técnicos e estudantes, os alunos e seus cursos se veem num processo obrigatório que ocorre de forma pontual no cotidiano discente. Com isso, a prática da avaliação, na percepção dos entrevistados, fica muito relacionada à noção de julgamento e punição na perspectiva dos estudantes.

Por esse prisma, para alguns dos entrevistados, a realização obrigatória do ENADE é uma forma de engajamento do estudante para que ele assuma suas responsabilidades e participe do processo, ainda que a contragosto. Se assim não for, por conta da ausência de uma cultura avaliativa permanente na instituição, o processo avaliativo iniciado com o ENADE não se desenvolve, deixando de gerar os resultados necessários para o diagnóstico e a regulação. Como me disse um dos entrevistados,

Então assim, você não faz... “ah, mas isso é obrigatório. É um absurdo ser obrigatório.” Eu digo: e as disciplinas que você faz durante o semestre? Não são obrigatórias pra o curso? Pois o ENADE é um componente curricular obrigatório. Foi assim que ele foi criado. Então, assim, como você dá conta de uma disciplina tal e tal e tal, que é obrigatória como uma prova, como seminário, como alguma coisa, como TCC, o ENADE é a mesma coisa. E ainda é bom, porque nem todo mundo passa por ele. É um componente curricular obrigatório dentro de um ciclo avaliativo, então tem uns que escapam, porque o Brasil ainda não dá conta de fazer um ENADE anual, pra todo mundo passar pelo ENADE. E aí a gente pega os dados e vai mostrando. (GESTOR DA PROGRAD B).

Por outro lado, na percepção de outro gestor, o problema quanto à obrigatoriedade do ENADE é que ele é realizado pelos alunos numa perspectiva em que eles não se sentem realmente esclarecidos e convencidos sobre o exame, sua finalidade, objetivos e usos concretos. Assim, eles se sentiriam desmotivados e desobrigados a um engajamento efetivo no ato de realizar a prova e de avaliar as condições de sua própria aprendizagem. Dessa forma, o estudante, na visão desse gestor, compreende a avaliação como algo punitivo e que não contribui para a melhoria das próprias condições das atividades acadêmicas de que o aluno participa. Como me relatou um dos entrevistados,

Uma educação bancária, pra usar as palavras de Paulo Freire, onde ele não sabe nada e eu sei, e eu tenho que saber se você aprendeu, muitas vezes decorando. Então, essa é a visão que se tem de avaliação no momento e a gente aqui tenta desmistificar isso, que é um momento em que o aluno tem voz. Sim, acontece. Pela falta de cultura de avaliação, o aluno usa aquele espaço que ele tem pra tentar descontar. Por isso é que eu sou contra todo tipo de avaliação obrigatória, mesmo o ENADE nesse aspecto da obrigatoriedade, porque a obrigatoriedade já te dá anticorpos. Eu vou porque sou obrigado a ir, eu não vou porque fui esclarecido a ir, porque eu sei da minha responsabilidade. (GESTOR DA PROGRAD A).

Na perspectiva dos entrevistados, a falta de esclarecimento e maiores informações, associada à ausência de uma cultura permanente de avaliação na instituição, ajuda a disseminar entre os estudantes e até entre professores um sentimento de resistência e de tensionamento na realização do ENADE. Com isso, muitos alunos, até mesmo quando

passam pelas reuniões da coordenação e da PROGRAD sobre o ENADE, questionam a validade e a eficácia do instrumento avaliativo e seus objetivos na instituição.

Parte substancial dessa resistência tende a resultar em indiferença de boa parte do alunado diante da realização do ENADE, outra parte, porém bem menor, acaba aderindo a algum tipo de mobilização para “boicotar” o ENADE, algo que geralmente é identificado nos relatórios a partir de padrões observados nas respostas dos alunos, no questionário socioeconômico, sobre a infraestrutura e as condições didático-pedagógicas dos cursos avaliados.

Além dessa questão, entra um ponto de vista bastante elucidativo sobre a experiência docente e discente geral com processos avaliativos num ambiente em que sua prática é restrita à sala de aula e à progressão e promoção funcional dos professores. Na concepção de um dos entrevistados,

Porque as pessoas não querem. Porque, quando você avalia, você vai ver o que tá bom e também o que tá ruim. Aí as pessoas resistem com medo, com temerosidade de ver o que não tá bom. De, sabe, reconhecer as falhas. Isso não é fácil. Pra ninguém é. Não é verdade? Mas algumas pessoas sabem lidar com isso, outras não. Então eu penso que é por aí. Não querer ver onde é que não tá legal. Sabe? Então eu acho que é essa a resistência. Então é melhor nem saber. Sabe, assim? Melhor eu nem saber. Não quero descobrir o que é que tá ruim. Eu acho que é essa a resistência. Aí é por isso que eu acho que tem essa temerosidade da avaliação: “ixi, lá vem a avaliação. Vai apontar o que não tá bom aqui.” Entendeu? [...] O problema é que as pessoas não querem ver o que tá ruim, no curso ou com a postura de um determinado professor, sabe? Não querendo reconhecer o erro. Eu acho que esse é o problema. Então é aí que tá. Por exemplo, você vai apontar... é complicado. Pra gente também é algo delicado de dizer. (GESTOR DA PROGRAD C).

Para superar esse quadro preponderante de indiferença dos estudantes e de parte dos professores quanto ao ENADE, os gestores entrevistados são unânimes na conclusão de que há uma grande necessidade de maiores esclarecimentos e uma campanha permanente de convencimento. Juntamente com isso, criar mais canais de discussão sobre os resultados do ENADE com os coordenadores e os alunos, demonstrando efetivamente como o ENADE pode auxiliar nos diagnósticos sobre o curso, conforme me externou um dos entrevistados:

Eu acredito que, se o aluno for bem instruído do processo de avaliação, conhecer bem o processo de avaliação, ele participa com gosto. E isso a gente começou mais fortemente nesses últimos dois anos pra cá, então vai levar um tempo e, talvez, se fosse mais divulgado nos meios da universidade, na TV, no rádio, em cartazes, em palestras, todo tempo se falar disso, aí vai acabar despertando, sim. A gente precisa criar na UFC uma cultura de avaliação, até porque a avaliação institucional, aquela feita pelos alunos, pelos professores, pelos técnicos, há oito anos que não se faz. (GESTOR DA PROGRAD A).

Assim, apresentar os resultados, discuti-los ampla e profundamente e tornar a análise deles uma realidade cotidiana entre os coordenadores passam a ser objetivos extremamente importantes para melhorar, na concepção dos entrevistados, a compreensão sobre o ENADE, seus objetivos e implicações para os cursos de graduação e para a universidade. Dessa forma, seria possível pensar no entrelaçamento futuro dos resultados do ENADE com os obtidos dos processos autoavaliativos recentemente implementados na instituição, propiciando, portanto, as condições para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação na UFC.

#### **d) Resultados - gestores da PROGRAD**

A ausência prolongada de uma prática de avaliação institucional discutida e vivenciada cotidianamente na instituição pelos distintos atores parece refletir na forma como os resultados do ENADE são compreendidos na instituição. Nas entrevistas, o que mais notei é que ainda há uma grande dificuldade de estudar, discutir e utilizar os relatórios dos resultados para refletir sobre os problemas dos cursos e da instituição e pensar em planos de ação para empreender e gerir mudanças. Nesse sentido, na perspectiva dos gestores entrevistados, o ENADE tem um grande potencial, mas que ainda é pouco explorado pelos coordenadores de cursos e pela própria gestão superior. Nas palavras de um dos entrevistados:

Falta discutir. [...]. A gente tem procurado fazer isso, levar os resultados, analisar os relatórios, junto com o colegiado da coordenação e o NDE, mas é uma coisa que a gente fez pouco até aqui [...]. É uma coisa que nós temos que fazer mais com certeza. E assim, até pra, também com isso, conscientizar da importância do ENADE. A universidade, ela ainda não percebeu. Assim, tá ainda muito incipiente nisso, sabe, não se deu conta ainda da importância dessa avaliação. (GESTOR DA PROGRAD C).

Essa dificuldade em discutir os resultados do ENADE de forma proveitosa e construtiva, pela visão dos gestores, é tributária da forma limitada como o ENADE e todos os processos por ele desencadeados são compreendidos. Nesse sentido, ele acaba sendo visualizado e percebido apenas pelo aspecto do ranqueamento e do valor das notas em si, geradas a partir dos dados colhidos na avaliação. Isso parece ser continuamente reforçado na medida em que não se desenvolve na instituição a análise desses resultados com olhar prospectivo, analisando conjuntural e relacionalmente os pontos fortes e fracos que podem ser

detectados nos relatórios a partir de uma discussão mais ampla com a comunidade acadêmica em geral e com os coordenadores em particular.

A compreensão dos objetivos e dos usos do ENADE a partir desse viés poderá contribuir para uma integração dos dados da avaliação dessa ferramenta com os da avaliação interna e, assim, os resultados da avaliação poderiam se incorporados efetivamente na melhoria dos cursos e da instituição. Como me disse o gestor B,

Pouquíssimas pessoas entendiam a importância do ENADE. Só que agora, e eu não digo nem que é por causa dos rankings não, porque você tá dentro de um sistema que diz assim que, pra você ter qualidade, você precisa passar por processos internos de avaliação. E externos. Eu tô submetida a essa lei. Tô sob a égide dela. O financiamento desta universidade, que é da sociedade, mas que vem por uma via que controla, diz que, se eu não der conta da qualidade da educação, eu também não tenho contrapartida financeira. Se eu não tenho contrapartida financeira, os cursos também não melhoram. Então eu acho que é uma lógica tão fácil de compreender, que eu não consigo entender, e eu volto a dizer que a cultura refratária aos processos de avaliação, como sendo aqueles modelos de avaliação que puniam, aquela coisa, parece que ainda são muito presentes na visão de gestores e professores. E aí isso passa pros alunos. Os alunos entendem isso a partir dessa leitura que é feita, ou que deixou de ser feita, e aí ele entende como ele imagina, tá sendo pressionado, punido. Ou então a ausência do trabalho como um todo da universidade pra explicar o que é o ENADE. Então na UFC, até bem pouco tempo, o ENADE era ainda um ilustre desconhecido.

Porque a análise dos resultados é entendida como a continuação do processo avaliativo e o ENADE, segundo elas, é uma ferramenta que não se esgota depois que os alunos entregam a prova. A partir dele, geram-se muitos insumos estatísticos que possibilitam conhecer e entender a realidade dos cursos, as condições da formação discente, seu envolvimento com as atividades acadêmicas e, assim, compreender a contribuição que a universidade proporcionou ao estudante quando ele vai ao mercado de trabalho ou continua seus estudos na pós-graduação. Na compreensão do gestor B:

Eu acho que ele contribui na medida em que as pessoas compreendem, sabe? Assim, se você compreende como é que o ENADE organiza a nota, qual é a fórmula que ele utiliza e o conjunto de insumos que possui e que isso é importante eu saber se um curso tá indo bem numa organização. Isso aqui é a menina dos olhos de um curso. Se isto aqui não está bem... [...], organização didático-pedagógica. E se a infraestrutura, as instalações, os laboratórios não estão bons, então realmente o negócio tá ruim. E isso aqui são as oportunidades de ampliação. Então o meu curso me possibilitou, além de ser médico, de eu entender como funciona o meio ambiente na universidade, de eu participar de trabalhos integrados, de seminários, de pesquisas, de tudo, que são as oportunidades de ampliação do curso. Quer dizer, eu não fico engessado e voltado. Então até isso tem um peso. Eles medem isso. (GESTOR DA PROGRAD B).

Nesse sentido, a análise dos resultados pode possibilitar detectar as dificuldades vivenciadas pelos alunos e, assim, levantar hipóteses para entender contextualmente os problemas diagnosticados. Com isso, os dados colhidos podem ser úteis para os gestores verificarem se há canais de discussão no curso para analisar coletivamente os problemas e pensar em solucioná-los. Nesse sentido, um dos gestores disse que o ENADE serve sim como um espaço para os alunos inscreverem suas queixas e externalizarem tensionamentos vividos no curso:

Quando um curso tem problema, como esses dois que eu citei, [...], eu olho os relatórios e geralmente eles falam muito mal da infraestrutura e do corpo docente. Talvez isso seja reflexo da falta de espaço de diálogo dentro do curso. Alguns cursos me chamam pra falar sobre avaliação com os alunos. Por exemplo, matemática industrial, eu já fui duas vezes, biotecnologia, duas vezes. Eles fazem um seminário no início do semestre, me convidam e eu falo da avaliação em geral e da avaliação institucional e eles sempre falam e até a gente brinca: quem tem medo de avaliação? Porque ainda é um tabu, onde é só um inquiridor, um professor normalmente que vai espremer o aluno naquilo que ele depositou, não é? (GESTOR DA PROGRAD A).

Assim, as percepções dos gestores entrevistados convergiram para a concepção da avaliação pelo ENADE e da análise de seus resultados como uma possibilidade de conhecer os problemas dos cursos e da instituição, compreendê-los contextualmente e, então, pensar em planos de ações para mudanças. O ENADE, contudo, ainda é muito limitado ao papel que muitas instituições e o próprio MEC reservaram a ele, que é o de prover dados para o ranqueamento de instituições e para a regulação, pouco explorando as possibilidades de diagnóstico e integração ao planejamento institucional. Nesse sentido, seus resultados, embora percebidos como contendo grande potencial para gerar e gerir mudanças nos cursos e na instituição, ainda são subutilizados para compreender quando mudanças são necessárias e em que direção.

#### **e) Mudanças - gestores da PROGRAD**

Pelo que vimos na categoria anterior, os gestores entrevistados entendem que muitas mudanças poderão ocorrer na medida em que os resultados do ENADE forem analisados com olhar prospectivo e integrados aos demais dados gerados por outros processos avaliativos como a autoavaliação. A integração de dados deve ser vinculada ao processo de análise e este deve subsidiar o planejamento e a gestão institucionais. Assim, como visto no item *concepção*, como relatado por um dos gestores, quando a informação é associada a

objetivos claros pode tornar-se conhecimento e quando este subsidia projetos de ação para melhorias transforma-se em saber.

Por esse prisma, a mudança é compreendida como objetivo e como fundamento dos processos avaliativos e o ENADE tem um papel fundamental nisso, pois é entendido como engrenagem basilar do SINAES e do processo regulatório do ensino superior. Visto assim, os entrevistados consideram que o uso dos resultados do ENADE deve prover condições para as mudanças, que, entretanto, esbarram na ausência de uma cultura avaliativa na UFC, que realimenta a indiferença discente e docente quanto à importância do ENADE para a instituição, dificultando, portanto, a instauração de um planejamento e gestão para ações de mudanças institucionais. Essa compreensão de que inexistente uma cultura de avaliação na instituição também é estendida à forma como os coordenadores, segundo os entrevistados, vivenciam a avaliação *in loco* realizada por comissões externas, por aqueles entendida como um processo de muitas cobranças e poucos resultados.

Ainda na perspectiva dos entrevistados, as consequências da ausência de uma cultura de avaliação nos cursos e na instituição emperram as demandas por mudanças que eventualmente são pleiteadas pelos alunos como também pelos próprios docentes. Isso desembocaria num sentimento de descrédito com as práticas avaliativas experienciadas por esses sujeitos como pontuais, no caso o ENADE, levando a que alunos se empenhem pouco na resolução das questões da prova ou avaliem mal quesitos dos cursos que, na opinião da gestão superior da instituição e de muitos docentes nos cursos, estariam sendo subavaliados ou indevidamente mal avaliados. A consequência mais drástica dessa prática é a atribuição de uma nota ao curso que não é considerada como reflexo de sua realidade ou, nos piores casos, a vinda de comissões de avaliadores externos vistos, pelos coordenadores de cursos mal avaliados, como punição pela má avaliação do curso.

Na visão do gestor A, muito disso poderia ser revertido se os resultados dos processos avaliativos fossem realmente incorporados a todos os processos de planejamento e gestão, do âmbito das coordenações de cursos à gestão superior. Segundo ele,

Eu espero que a gente daqui a uns anos, a UFC, em todos esses processos, ENADE, avaliação institucional, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso, tudo isso tem relatório que a gente precisa estudar e retornar. Então, eu espero e a lei prevê que isso retorne pra administração superior. E, olhe, a gente tem visto o TCU dentro da universidade cobrando isso. Cadê o egresso? O que aconteceu com os resultados da avaliação? É desse jeito como eles falam. Vocês fizeram avaliação institucional? O que é que deu? Como foi feita? Como foi publicizado? Em que isso voltou como melhoria? O TCU faz isso, o MEC faz isso nas visitas *in loco*. Então, assim, é sempre um ciclo que precisa se fechar. Eu faço avaliação, mas como é que

ela vai voltar? Planos de melhoria, que melhorias foram feitas? Que metas foram cumpridas? Então, assim, nós iniciamos o processo de credenciamento da UFC, que já estava há um bom tempo sem se fazer. Preenchemos a primeira fase, as informações do PDI, e agora a gente está esperando outro formulário de visita e uma equipe pra avaliar a instituição no geral. Então, é uma avaliação muito complexa, mas a gente está ansiosa pra saber como é essa radiografia externa de nossa instituição. E eu sempre acredito numa avaliação formativa, ela precisa voltar pra nossas mãos. (GESTOR DA PROGRAD A).

Dessa forma, na medida em que os resultados forem incorporados aos processos de gestão, a tendência a surgir será a da discussão sobre os problemas da universidade, pensando em seus limites e em suas possibilidades, conhecendo seus gargalos e suas ações como instituição formadora e questionadora de si e da sociedade em que está inserida. Nesse sentido, a busca pela melhoria contínua deve ser o objetivo e o resultado da avaliação da instituição pela perspectiva de todos os atores institucionais. Por essa ótica, o gestor B nos diz que:

Assim, na medida em que a gente pega todos esses insumos e analisa e cria um plano de melhoria em cima disso. A autoavaliação institucional, essa que foi aplicada, que vai ser aplicada agora porque agora é que fez o teste. O resultado dos relatórios dela com os resultados desses insumos aqui... eles vão, devem gerar, dentro dos núcleos docentes dos cursos, processos de melhoria. Isso aqui não é só pra inglês ver. É exatamente pra eu olhar para o meu umbigo e dizer eu tenho que mudar, tem alguma coisa e analisar. Conversar com os alunos, chamar os alunos, analisar com os alunos, refletir com eles. E já preparar os alunos que estão lá porque os que já fizeram o ENADE já foram. Foram embora. Talvez tenha poucos deles ainda pra você conversar. Talvez nem tem mais, porque eles fizeram o ENADE ano passado. Eles saíram ou no próprio ano passado ou em julho do ano seguinte. Então eles não estão mais aqui. Então eu tenho que conversar com os que estão que já vão fazer ENADE também. “Oh, minha filha, o que aconteceu.” Que é isso que a gente faz quando a gente vai fazer a reunião com eles. Olha aqui o que aconteceu em 2011. Que é que os colegas de vocês fizeram. E aí a gente mostra todos esses dados aí. Aí isso, uma avaliação como essa daqui não é só pra reclamar e dizer: “meu deus!”. É pra eu olhar pra esses números e dizer: “alguma coisa tem que ser feita”. Se eu não posso aumentar o número de... eu posso aumentar o número de mestres? Posso. Vamos possibilitar que os professores façam doutorado.

Outro gestor, entretanto, tem críticas quanto à forma como o MEC realiza as avaliações externas pelas comissões enviadas às instituições, pois, segundo ela, essas avaliações deveriam ocorrer continuamente para favorecer a pluralidade de olhares sobre a instituição e para que houvesse maior equilíbrio entre as instâncias avaliadoras do SINAES. Ela se queixa também de que a vinda de comissões externas preponderantemente quando o curso recebe uma nota ruim na avaliação pelo ENADE tende a ser vista como punição e toda a mudança ocorrida por conta das visitas não é vivenciada como um processo permanente de busca de aperfeiçoamento, mas simplesmente como cumprimento de exigências externas.

O grande peso, segundo ela nos diz, atribuído ao ENADE acaba trazendo reflexos negativos para o desenvolvimento dos outros processos avaliativos, dificultando uma integração entre os dados. Se as avaliações externas fossem realizadas periodicamente em todos os cursos, independentemente da nota do ENADE, haveria, conforme o gestor C, uma grande oportunidade de os cursos refletirem sobre suas atividades, ações e condições continuamente a partir de distintos olhares. E isso alimentaria o processo de instauração de uma cultura permanente de avaliação, beneficiando alunos e docentes na busca pelo aperfeiçoamento do curso e, assim, também da instituição.

Eu acho que são coisas que se complementam e é interessante o sistema como um todo. Agora sim uma crítica que já fiz foi a partir do momento que se criou a história do CPC e se vinculou e estabeleceu-se que o resultado do ENADE e do CPC, eu digo do ENADE porque o ENADE é que tem o peso maior, então ele é determinante, se o ENADE for baixo, o CPC provavelmente vai ser, né? Então a partir do momento que, com a portaria normativa de 2007, o MEC e o INEP estabeleceram que só recebe visita *in loco* um curso que tirar um ou dois, eu não sei se isso é bom. Por quê? Eu até uma vez fiz um artigo sobre isso. Porque, é... então, ele dispensa a avaliação *in loco* num curso que tira três, quatro ou cinco. É... porque assim a avaliação *in loco*, ao meu ver, é uma oportunidade maravilhosa de autoavaliação do curso, é uma oportunidade... a gente vê aqui, oh, se o curso não estiver bem organizado, ele se arruma. Arruma as coisinhas na coordenação, todo mundo se mobiliza. Ele cria toda uma mobilização pra melhorar o curso. Pelo menos em termos organizacionais, porque o resto você não tem como transformar do dia pra noite. Por exemplo, a metodologia do professor em sala de aula, não tem. Da infraestrutura você pode até melhorar umas coisinhas, mas é paliativo. Mas em termos organizacionais ele dá uma mexida boa. Então quando acontece a avaliação *in loco*, tudo isso vem junto. Porque tem aquela preocupação “ai, a gente vai receber visita”, até na nossa casa a gente é assim, né? “Ah, vou receber visita”, então limpa bem a casa, arruma tudo, pra visita gostar, pra ficar bem diante da visita, né? A mesma coisa na avaliação *in loco*. Aí os cursos se ajeitam, se arrumam, porque vão receber a visita. Ou seja, se não recebem a visita, muitos não vão se arrumar assim. Entendeu? Então por isso que eu acho a visita importante. E através da visita também tem esse diálogo do INEP, através dos avaliadores do MEC, com o corpo docente, com os alunos do curso, com a instituição, tá entendendo? (GESTOR DA PROGRAD C).

Por esse prisma, o gestor parece tributar também ao MEC a inexistência de uma cultura avaliativa na instituição, por utilizar a avaliação *in loco* na maioria das vezes em situações de crise e não como parte de um processo contínuo de integração das instâncias avaliativas do SINAES. Com isso, a maioria das mudanças experienciadas pelos cursos a partir dos resultados da avaliação provém de decisões externas e de imposições de organismos que pouco dialogam com os atores dos cursos sobre quando há necessidades de mudanças e as direções a seguir.

Geralmente tomadas de afogadilho, as mudanças propostas pelos avaliadores externos muitas vezes estão desconectadas com a realidade dos cursos e geram

tensionamentos quanto aos objetivos daquelas e às condições que, na maioria das vezes, não são dadas pelas instâncias superiores da universidade e, principalmente, pelo próprio MEC, para efetivar mudanças consideradas necessárias nos cursos e na gestão da instituição. Como parece quase uma unanimidade entre coordenadores e gestores da PROGRAD, as exigências do MEC parecem estar sempre à frente das condições que são dadas às instituições para se aperfeiçoarem e perceberem a avaliação como uma prática que propicia transformação e não frustração.

#### **6.3.4 Entre coordenadores de cursos de graduação e gestores da PROGRAD: o ENADE como AI na UFC**

A proximidade dos gestores da PROGRAD com a administração superior da instituição e com o MEC lhes dá um panorama sobre os processos avaliativos não desfrutado pelos coordenadores. Isso possibilita a elas ver a avaliação da instituição e de seus cursos por diversos ângulos, como pela perspectiva dos coordenadores dos cursos de graduação, da gestão superior da UFC e do próprio MEC. Essa condição, a princípio, favorece uma convergência da perspectiva dos gestores com a da administração superior e com a do MEC.

Entretanto, isso não significa necessariamente afinidade irrestrita com o pensamento destes dois últimos. A posição institucional dos gestores como técnicos administrativos com função de gestão na instituição lhes permite certo distanciamento do pensamento a respeito do ENADE parcialmente partilhado entre a administração superior e o MEC. Nesse sentido, eles se permitem exercer suas funções de gestores sem abrir mão do questionamento sobre a forma como a UFC vivencia seus processos avaliativos, especialmente o ENADE.

Por estarem muito próximos aos coordenadores e com eles compartilhar muitos dos problemas ocasionados pelos maus resultados dos processos avaliativos, os gestores da PROGRAD tendem a desenvolver certa afinidade com aqueles na forma como o ENADE é experienciado pelos atores da instituição. Com isso, eles conseguem apreender de forma ampliada as possibilidades e limites do ENADE como instrumento avaliativo para os cursos e a UFC.

Também vivenciando os tensionamentos ocasionados pela percepção de que o MEC aumenta as exigências num ritmo maior do que concede condições adequadas para empreender processos avaliativos mais pluralizados e adequados para a promoção da reflexão e das mudanças consideradas necessárias, os gestores da PROGRAD lidam com constantes

dilemas sobre a vivência do ENADE. Se por um lado elas entendem que ele é pouco compreendido pelos coordenadores, docentes e alunos e, por isso, visto com relativa indiferença, por outro, elas compreendem que a conjuntura institucional não favorece um processo avaliativo adequado para subsidiar um planejamento focado em mudanças.

O pouco conhecimento, na percepção dos gestores da PROGRAD, atribuído aos alunos, professores e coordenadores sobre o ENADE, seus resultados e desdobramentos para a graduação caminha lado a lado com a utilização, pela gestão superior e pelo MEC, dos resultados do ENADE para a construção de *rankings* das IES e dos cursos. Dessa forma, a avaliação na instituição parece ser percebida e vivenciada pelos coordenadores como algo com aspectos punitivos e negativos.

Em contrapartida, na visão dos coordenadores, os resultados do ENADE parecem ser capitalizados preponderantemente para a promoção publicitária da instituição, ocultando os problemas vivenciados pelos cursos ou discutindo-os de forma insuficiente e inadequada. E isso parece gerar um sentimento de desolação com os resultados do ENADE, por mais refinados que possam parecer seus relatórios.

Além disso, o longo período vivenciado, pelos atores institucionais na UFC, da ausência de processos autoavaliativos, direcionados para o planejamento e a gestão institucional, favorece a experiência da avaliação como algo impositivo, pontual e distanciado das necessidades dos cursos. A isso se soma a percepção, pelos coordenadores, de que a UFC, como instituição, não se apropria dos resultados dos poucos instrumentos avaliativos para pensar efetivamente os problemas da instituição e de seus cursos e elaborar propostas para a melhoria.

Assim, os processos avaliativos existentes na universidade parecem ser vivenciados como uma necessidade protocolar, sem consequências concretas para a resolução de problemas. Por essa razão, muitos coordenadores consideram difícil “sensibilizar” os alunos a fazer o ENADE com o devido cuidado e a responder ao questionário socioeconômico de forma “compromissada” e “responsável”.

Juntando-se essa percepção com a inexistência prolongada da autoavaliação institucional com o envolvimento de todos os atores, o ENADE acaba sendo compreendido e experienciado como a própria avaliação institucional e não como um de seus instrumentos. E essa vivência do ENADE é reforçada pelo peso que o MEC atribui aos insumos dele extraídos para os processos avaliativos e regulatórios e pela perspectiva da própria gestão superior em

esclarecer os alunos sobre a importância do ENADE para a melhoria não necessariamente das condições da instituição, mas principalmente de seus indicadores gerais junto ao MEC.

Os coordenadores também se queixam de que as reuniões realizadas pela PROGRAD sobre o ENADE não discutem os problemas apresentados pelas respostas dos alunos sobre infraestrutura, organização didático-pedagógica, dentre outros. O que eles percebem é que a preocupação da PROGRAD não parece ser a de buscar analisar junto com os coordenadores os problemas apresentados a partir das respostas dos alunos, mas principalmente a de reforçar que os alunos não estão sabendo responder corretamente as questões sobre infraestrutura e organização didático-pedagógica.

Como já relatei anteriormente, a compreensão que permeia essa perspectiva da gestão superior é a de que os estudantes que não estão avaliando a infraestrutura e a organização didático-pedagógica de forma positiva estariam procurando exercitar seus questionamentos ao *status quo* universitário, conforme podemos ver nos relatórios de autoavaliação institucional. E essa questão é tratada como um problema que necessita ampliar os canais de esclarecimento sobre o ENADE e não os canais de discussão para entender o porquê dessas respostas pela perspectiva das comunidades discentes dos cursos.

De tão reiterada essa perspectiva, o processo avaliativo, que deveria coletar dados para o conhecimento, a discussão, o entendimento e a busca pelas mudanças diagnósticas como necessárias, acaba sendo um processo inócuo de conhecimento e subsídio às ações de melhoria e passa a ser uma preocupação da gestão superior e dos coordenadores dos cursos para a construção da imagem social dos cursos e não necessariamente de sua melhoria. Nesse sentido, mesmo considerando muitas vezes corretas as queixas dos alunos, muitos coordenadores pensam que o questionário socioeconômico não deveria ser o instrumento para a exposição das críticas e queixas quanto aos problemas, devendo-se deixar isso para outros canais. Como me disse um coordenador a respeito de sua campanha de sensibilização dos alunos para o ENADE:

Então a gente tentou fazer uma só, mas nem todos apareceram e aí a gente resolveu fazer mais uma reunião. Só pra falar um pouco da importância dessa avaliação. Porque a gente aqui... a universidade enfrenta vários problemas e muitas vezes o aluno... não é a hora do aluno se revoltar, não é na hora do ENADE, né? Porque muitas vezes tem o questionário que eles preenchem, por exemplo, que é falando sobre a infraestrutura, né?, e tal. E aí às vezes o aluno se revolta nessa hora aí, não é o momento certo. Porque, nesse momento aí, é como eu falo, vocês vão estar se punindo. Vocês vão estar punindo o curso. Existem outras formas de a gente dizer que não tá legal. (COORDENADOR F).

Por essa perspectiva, os próprios coordenadores, incentivados pela PROGRAD, acabam efetivando a avaliação sob uma perspectiva diferente da que eles próprios pensam como a mais adequada para a instituição. E, com isso, estimulam nos estudantes o descrédito com relação aos processos avaliativos institucionais em geral e com o ENADE em particular. E isso parece se tornar um círculo vicioso em que as críticas e tensionamentos ocasionados pelos processos avaliativos não são resolvidos da forma considerada adequada pelos coordenadores, de modo que os resultados e as notas dos cursos são percebidos como não refletindo a realidade dos cursos, por ocultarem problemas ou por superestimarem os aspectos positivos.

Assim, a preocupação que prepondera com relação ao ENADE é incentivar os alunos a fazer uma boa prova e responder positivamente ao questionário socioeconômico para evitar indicadores ruins para os cursos e a instituição, tornando desnecessária a vinda das comissões de avaliadores do MEC, consideradas pela maioria dos coordenadores como inócuas e meramente protocolares, mas que ocasionam mais problemas do que soluções.

A continuar por essa linha de raciocínio, posso pensar que, na perspectiva do MEC, se os cursos estão bem avaliados e os indicadores da instituição estão satisfatórios, logo não existiriam tantos problemas e, conseqüentemente, não haveria a necessidade de ampliar os recursos que fossem considerados necessários para sanar problemas e melhorar as condições de desenvolvimento das atividades dos cursos de graduação.

Por esse prisma, compreendo que o ENADE, assim entendido e vivenciado, é ressignificado pelos distintos atores e instituições que o vivenciam. Nessa ressignificação, o ENADE, que - segundo seus próprios pressupostos - deveria somente aferir os conhecimentos, habilidades e competências dos estudantes e as condições de desenvolvimento desses aspectos, vem se constituindo como a própria avaliação institucional da UFC. Esse foi o resultado central a que cheguei na avaliação do ENADE na UFC.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo desta dissertação foi avaliar o ENADE como instrumento da política de avaliação e regulação do ensino superior no Brasil e como ocorre sua implementação na Universidade Federal do Ceará. Objetivei com a pesquisa refletir sobre as concepções, usos e sentidos da avaliação de instituições universitárias e os paradoxos do ENADE no sistema

avaliativo vivenciados por coordenadores de cursos de graduação e por gestores da PROGRAD na instituição.

Para realizar esse estudo avaliativo, orientei minha pesquisa pela perspectiva da *avaliação em profundidade*, proposta por L. C. Rodrigues (2008), segundo a qual uma avaliação com foco interpretativo-hermenêutico deve envolver a análise de concepções da política, a análise do contexto de formulação desta, a compreensão de seu processo institucional e a apreensão do espectro temporal e geográfico da política avaliada. Construí o percurso dessa pesquisa avaliativa apoiado na concepção de *experiência*, conforme compreendida por Lejano (2012). Com isso, busquei compreender a perspectiva dos atores envolvidos em seus próprios termos sobre os conceitos de universidade e avaliação de instituição de educação superior, pensando e avaliando com eles o ENADE como instrumento avaliativo dos cursos de graduação e da universidade.

Visando contemplar o objeto avaliativo sob múltiplas dimensões, em consonância com a perspectiva avaliativa adotada por mim nessa pesquisa, adotei uma combinação de abordagem quantitativa e, principalmente, qualitativa, realizando um levantamento bibliográfico e documental com o intuito de revisar a literatura existente sobre o assunto. Na realização da pesquisa de campo, apliquei questionários e entrevistei diferentes sujeitos, para compreender a implementação do ENADE na UFC sob diversos aspectos.

Por meio da revisão da literatura, busquei analisar o contexto social, político e histórico das políticas públicas de avaliação da educação superior, caracterizando seu desenvolvimento nas últimas décadas e, também, a reconfiguração que o período neoliberal e as influências de experiências estrangeiras em avaliação de IES trouxeram para o ensino superior no país. Esse exercício me foi bastante importante, pois me possibilitou entender como surgiram as demandas por políticas de avaliação de IES e como as experiências e embates políticos ao longo do tempo foram incorporados à elaboração e ao desenvolvimento do SINAES em geral e do ENADE especificamente.

Conforme vimos, as políticas de avaliação de IES no Brasil foram surgindo à medida que o papel do Estado brasileiro foi sendo reconfigurado e reorientado pelo pensamento neoliberal e pelas transformações do capitalismo contemporâneo, como os processos de globalização, de desregulamentação de mercados e as revoluções científico-tecnológicas. Somados a isso, há os aspectos relativos à necessidade de ampliação da oferta de ES, de aumento da demanda social por esse nível de ensino e o papel atribuído ao ensino superior, nas últimas décadas, na qualificação de profissionais e na produção científica.

Com os estudos da literatura sobre o tema, pude definir os conceitos de universidade e avaliação institucional neste trabalho. Dessa forma, a concepção adotada nessa pesquisa compreende as concepções de Belloni (1996, 1999), Ristoff (1995, 2001), Dias Sobrinho (1995, 1996b) e Grego (1997), que afirmam que a avaliação de IES e de seus cursos e a meta-avaliação desse processo avaliativo devem ser um processo para o conhecimento da realidade institucional que, incluído num projeto institucional de aperfeiçoamento contínuo, vincula-se ao planejamento e à gestão da instituição a partir do envolvimento de todos os atores institucionais concernidos.

Esse processo, entendido como produtor de sentidos e de subsídios à ação institucional, necessita ser vivenciado como uma prática de aprendizado, de construção de saberes e de transformação emancipatória em consonância com o sentido de autonomia da universidade.

Vinculado a isso, esses autores entendem o processo avaliativo de uma IES e de seus cursos como uma necessária prestação de contas à sociedade, ao Estado e aos próprios membros da instituição, não no sentido de *accountability*, mas como demonstração e interpretação do exercício da missão social da universidade. Neste trabalho, entendi a universidade como *instituição social* produtora de sentidos, saberes e de propostas de compreensão, crítica e intervenção na sociedade, no mercado e no Estado, como pensado por Chauí (2001). Exponho também, nas pegadas desta autora, outra forma preponderante como pode ser vivenciada e concebida essa instituição, no caso a noção de *organização operacional administrada*.

Assim, nesta dissertação, a avaliação de IES e de seus cursos foi relacionada às concepções de ES subjacentes à prática efetiva da avaliação institucional ao longo do tempo. Meu intuito foi compreender como concepções diferentes e contraditórias de avaliação e de universidade foram sendo gestadas, debatidas e incorporadas às políticas de avaliação e regulamentação de IES ao longo do tempo, sedimentando práticas, ressignificando objetivos e usos e reelaborando a própria vivência dessa política nas instituições. Foi nessa perspectiva que avaliei a implementação, os sentidos, objetivos e usos do ENADE na UFC.

Para compreender o processo de criação e implementação do SINAES e, especificamente, do ENADE, realizei um retrospecto das políticas de avaliação de ES no país desde os anos 1980, quando o país se viu diante da crise de sua dívida pública, das dificuldades de financiamento de políticas sociais e do processo de redemocratização política e expansão das lutas pela ampliação de direitos sociais. Com isso, analisei como o Estado

brasileiro foi reorientando sua função de provedor de serviços sociais sob a égide do neoliberalismo, conforme concepções preconizadas por organismos multilaterais como o Banco Mundial, e adotando instrumentos avaliativos da ES como prática de regulação e controle desse nível de ensino.

De acordo com minha análise, apreendi que as ações das políticas de avaliação e regulamentação da ES pelos governos brasileiros desde a década de 1990 estão em sintonia com uma visão mercantilizante de ES e de sua regulação e controle como um bem de consumo, paralelamente à ampliação de sua oferta preponderantemente pela via do mercado.

Pelo que discuti em capítulos acima, pude inferir que a configuração e implementação das políticas de avaliação da ES seguem prioritariamente a perspectiva do controle e da regulação, primando pela constituição de indicadores que favoreçam a construção de *rankings* e o uso da avaliação pelas IES como insumo para campanhas publicitárias e a construção de sua imagem social junto ao mercado. Por esse prisma, as instituições privadas têm sido sobremaneira beneficiadas, ao mesmo tempo em que recebem maiores concessões fiscais do Estado para a expansão da oferta de vagas.

Ao analisar a política de avaliação da ES no Governo Lula, percebi os tensionamentos e embates políticos na elaboração do SINAES e de sua efetivação como política para o conhecimento, planejamento e gestão da realidade das IES. O sistema avaliativo que se constituiu incorporou perspectivas avaliativas e concepções de universidade conflitantes, caracterizando-se como um sistema híbrido.

Inicialmente pensado e elaborado para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa para subsidiar o planejamento e a gestão das próprias instituições, o SINAES buscou concomitantemente possibilitar ao governo federal condições para a verificação da qualidade das atividades desenvolvidas pelas IES e, então, regulamentar a oferta de ensino superior. Assim, a princípio o SINAES foi proposto como uma forma de atender às demandas por avaliação para o conhecimento e a transformação das instituições e à necessidade governamental de monitorar a qualidade da ES e regulamentar a sua oferta pelas IES.

Na elaboração do SINAES, foram pensados três tipos de instrumentos para a efetivação da avaliação: a autoavaliação institucional, a avaliação externa de cursos e de instituições por comissões de especialistas e a avaliação de desempenho dos estudantes de graduação. Esta última, materializada como ENADE, foi inicialmente concebida para a análise do desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e competências dos estudantes na vivência do currículo de seu curso e as condições de infraestrutura, de organização didático-

pedagógica e institucionais ofertadas nesse processo, segundo a visão dos estudantes. Os resultados dessa avaliação seriam, posteriormente, incorporados ao quadro geral da avaliação do SINAES juntamente com os dados dos demais instrumentos avaliativos, subsidiando o processo de diagnóstico, planejamento e gestão das instituições.

Contudo, muitos dos autores analisados apresentam um quadro em que as dificuldades iniciais de implementação do SINAES, as críticas e pressões de associações profissionais e de representantes do setor privado do ensino superior e a priorização, pelo governo, da regulação em detrimento da avaliação foram reconfigurando o SINAES. Como, dentre os instrumentos avaliativos propostos pelo SINAES, o ENADE era o que contemplava a maior quantidade de cursos, instituições e já possuía um extenso banco de dados coletados sobre o alunado das IES, o governo optou pela reconfiguração do papel do ENADE e o alçou a principal instrumento avaliativo, diminuindo o alcance e o papel dos demais instrumentos.

Dessa forma, foram construídos indicadores, inicialmente não previstos na elaboração do SINAES, que tomaram o ENADE como base de análise da maioria das IES, contrariando, inclusive, dispositivos da lei do SINAES, como a obrigatoriedade da realização das avaliações externas por comissões de especialistas para todos os cursos e instituições. As visitas dos avaliadores externos ficaram restritas aos processos de reconhecimento de cursos e a alguns cursos de graduação dispensados do ENADE por portaria do INEP.

E, principalmente, o exame se tornou o balizador dos cursos e instituições que obrigatoriamente deveriam receber visitas *in loco* como decorrência da nota do exame. Com a reconfiguração do SINAES, o ENADE passou a definir que cursos receberiam supervisão e quais cursos e instituições teriam sua qualidade atestada pelo MEC. Nesse sentido, todo o foco do processo avaliativo passa a se concentrar no ENADE e este é, na concepção do MEC, e, na vivência dos cursos e das IES, ressignificado como a própria avaliação institucional e de cursos.

Ao refinar minha análise para a implementação do ENADE na UFC, percebi que esses desdobramentos do SINAES em nível nacional são também vivenciados na instituição e que sua efetivação sofreu percalços e ressignificações. Na UFC, ao analisar historicamente a elaboração e a vivência de práticas avaliativas, percebi que a instituição experienciou poucos processos avaliativos. Nesse sentido, a concepção de avaliação na UFC parece ter-se limitado à noção de controle das ações da administração superior, com participação muito restrita dos vários sujeitos da instituição, conforme minha análise documental e bibliográfica. Na análise histórica, o que percebi é que, anteriormente ao SINAES, quase todas as práticas de avaliação

da instituição se direcionavam aos propósitos de verificação, monitoramento e controle, com pouca repercussão no cotidiano da comunidade acadêmica.

Além disso, as avaliações realizadas na UFC tenderam a seguir os modelos preconizados pelo MEC, principalmente a partir da implementação do ENC. As poucas práticas avaliativas que envolveram um número maior de sujeitos na instituição se configuraram como instrumentos de controle administrativo para a promoção e progressão funcional de docentes e técnicos administrativos em seus planos de carreira, sem grandes implicações, aparentemente, para os processos de planejamento e gestão da instituição. Contudo, me cabe esclarecer que as poucas práticas desenvolvidas foram paulatinamente desenvolvendo instrumentos para a elaboração de indicadores estatísticos, mas pouco difundidos e discutidos na instituição entre todos os segmentos institucionais.

Com isso, a UFC ingressa no SINAES com uma vivência em práticas avaliativas destoantes dos objetivos iniciais do SINAES, experimentando dificuldades significativas para a realização de sua primeira autoavaliação institucional em 2006. Nos anos seguintes, os processos de autoavaliação institucional ficariam restritos ao uso dos indicadores construídos pela agregação de dados dos sistemas de informação da universidade e do INEP, sem a aplicação de instrumentos com maior alcance e envolvimento da comunidade universitária. Nesse sentido, no quadro do SINAES, a autoavaliação da UFC parece continuar seguindo as práticas anteriores, apresentando pouca repercussão junto aos atores institucionais, como pude perceber nas entrevistas.

Nesse sentido, as únicas práticas de avaliação de que a maioria dos coordenadores tem conhecimento são o ENADE e as avaliações de desempenho docente. Dessa forma, as experiências vivenciadas pelos coordenadores quanto ao ENADE parecem seguir isoladas de outros processos avaliativos que pudessem matizar os resultados do ENADE, concebendo-o como uma das ferramentas da avaliação e não a própria avaliação.

A vivência do ENADE como a própria e principal avaliação da instituição é reforçada pelos relatórios de autoavaliação da instituição, que não são conhecidos pela maioria dos coordenadores e que não trazem dados construídos a partir dos olhares dos diferentes sujeitos da instituição, na medida em que o MEC vai restringindo todo o processo avaliativo e regulatório aos insumos construídos a partir do ENADE. Como este, na perspectiva do MEC, deixou de ser apenas um instrumento para aferir o desempenho discente e suas condições de aprendizagem, para se tornar a base do SINAES, todo o processo é restringido ao olhar de um dos sujeitos, no caso o estudante. E, principalmente, a finalidade

fundamental da avaliação pelo ENADE passa a ser a construção de indicadores para a regulação, com pouquíssimo aproveitamento para os processos de planejamento e gestão institucionais. Como a preocupação das instituições é incentivada a se focar nos indicadores por conta da regulação, elas tendem a utilizá-los não como um instrumento para o planejamento, mas para a construção de suas imagens sociais junto ao MEC e às demais instituições, buscando melhorar os indicadores em si e não necessariamente a realidade que eles tentam representar.

Nesse sentido, a percepção e a compreensão da universidade como organização operacional administrada, como concebida por Chauí (2001), vai se configurando como uma efetivação concreta da ideia de universidade-empresa, ressignificando a própria ideia da autonomia universitária. Com isso, a preocupação com a realização dos processos avaliativos centra-se em construir bons indicadores de gestão para o cumprimento da legislação e para difundir uma imagem competitiva de universidade junto ao Estado, à sociedade e ao mercado. A autonomia universitária é, assim, reelaborada e vivenciada como autonomia gerencial para pensar os meios e os instrumentos necessários para apresentar bons indicadores de monitoramento externo, sem que haja abertura para a discussão e entendimento sobre os sentidos e objetivos desses indicadores junto à comunidade universitária.

Dessa forma, o ENADE, que deveria ser compreendido apenas como uma das ferramentas da AI e ter seus resultados matizados, incorporados e compreendidos à luz de um processo maior de avaliação da instituição, como compreendido nesta dissertação, transforma-se na própria avaliação. Nessa transformação, sua efetivação na instituição substitui a noção democrática de debate público pela concepção gerencial de esclarecimento sobre procedimentos e técnicas, sem de aprimoramento efetivo das relações institucionais, como se poderia pensar em uma avaliação que possibilite uma aprendizagem institucional.

Por essa via, o ENADE, como implementado e vivenciado, põe em questão os princípios da própria lei que o abriga, a lei do SINAES, sobre a finalidade do processo avaliativo:

[...] 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 (BRASIL, 2004, s/p).

Na perspectiva gerencial do ENADE como AI, a autonomia, como princípio basilar, fundante e organizador do viver e conceber a universidade, na perspectiva emancipatória de Dias Sobrinho (2003b), é substituída pela heteronomia. Nela, a ideia de ser autor de seu fazer pedagógico, filosófico, científico e cultural e responsável por suas escolhas e caminhos é substituída pelo cumprimento dos objetivos centrados em valores, tais como competitividade, buscando posicionar-se de forma exitosa em *rankings*, de prestar contas por balancetes contábeis, de mensurar a eficácia da ação gerencial, de verificar a conformidade dos processos administrativos às demandas externas, de quantificar todas as ações da instituição. E tudo isso sem uma abertura para os processos que justificam a existência da instituição universitária como uma instituição social: o debate democrático, a inclusão e o respeito às diferenças, a prática da reflexão construtora de saberes, experiências e transformação, a compreensão das relações na instituição e da instituição, a crítica e a capacidade de intervenção junto à sociedade, ao Estado e ao mercado, o que, de resto, está presente no texto que fundamenta o ENADE. Ou seja, o ENADE, como vem sendo contextualmente experienciado na UFC, afasta a possibilidade de que

[...] a avaliação não se reduza a controlar, tampouco seja a supressão da autonomia e da liberdade intelectual, mas seja um instrumento a elevar a consciência dos problemas, potenciar os sentidos dos fenômenos e projetar novas possibilidades de construção. Contribua para a emancipação, portanto (DIAS SOBRINHO, 2001, p. 11).

Por esse prisma, na UFC, a preocupação quanto ao ENADE, na percepção da maioria dos coordenadores de cursos de graduação e na gestão da instituição, parece buscar ocultar os problemas e superestimar os seus aspectos positivos. Quando os relatórios de autoavaliação falam sobre os indicadores provenientes do ENADE e da visão dos alunos, sempre falam da necessidade de “esclarecê-los” sobre a importância do ENADE, mas não apresentam outras possibilidades de interpretação para essa questão. Nesse sentido, toda a campanha promovida na UFC sobre o ENADE tende a centrar-se na ideia de “esclarecimento” sobre o ENADE, com pouca preocupação para a discussão de outras possíveis razões para as criticadas atitudes dos discentes em sua relação com o exame.

Como os coordenadores e os gestores da PROGRAD declararam que na instituição se discutem pouco os resultados do ENADE e que eles ainda não são associados a outros instrumentos avaliativos, a vivência da avaliação como um processo diferente da noção de controle e punição fica dificultada, gerando indiferença entre os docentes e os estudantes a respeito das possibilidades que a avaliação pode proporcionar para a efetivação de mudanças.

Com isso, os alunos parecem não ver muito sentido na realização do ENADE e os coordenadores, embora o compreendam como um instrumento importante para a avaliação dos cursos e da instituição, o vivenciam mais como um processo protocolar do que como uma possibilidade enriquecedora para o planejamento e a gestão acadêmica de seus cursos.

Posto isso, o ENADE, que deveria fazer parte de um processo avaliativo de caráter educativo e reflexivo para o conhecimento, o autoconhecimento e a compreensão de problemas, torna-se meramente um fardo para os discentes, não representando para eles, na percepção dos coordenadores, algo positivo que acresça melhorias para os cursos, mas, por outro lado, materializando-se para estes e para a instituição como uma possibilidade de julgamento e punição, sem qualquer perspectiva efetiva de melhorias.

Dessa forma, a vivência do ENADE na instituição é efetivada e experienciada apenas como um organizador estatístico da universidade, suas relações, ações e sujeitos, como se toda a potencialidade de aprendizado de uma avaliação se restringisse à construção de

[...] indicadores quantitativos [que] promovem um balanço das dimensões mais visíveis e facilmente descritíveis, a respeito das medidas físicas, como área construída, titulação dos professores, descrição do corpo docente, discente e servidores, relação dos servidores, dos produtos, das formaturas, volumes de insumos, expressões numéricas supostamente representando qualidades, como no caso de números de citações, muitas vezes permitindo o estabelecimento de “ranking” de instituições, com sérios efeitos nas políticas de alocação (ou “desalocação”?) de financiamento e como organizador social de estudantes e de profissionais (1996b, p. 17).

Por trás dessa concepção de avaliação de caráter técnico-burocrático (BELLONI, 1996, 1999), se projeta o entendimento de uma universidade que se reorienta continuamente segundo indicadores externos de qualidade para manter-se como organização que “depende muito pouco de sua estrutura interna e muito mais de sua capacidade de adaptar-se celeremente a mudanças rápidas da superfície do ‘meio ambiente’ (CHAUÍ, 2003, p. 7)”.

Ao analisar os relatórios de autoavaliação da instituição, os dados construídos para prestar contas ao MEC não mencionam problemas diagnosticados pela comunidade acadêmica, mas tão somente aqueles que possam ser alcançados pela métrica estatística da administração, sem contextualização e interpretação coletiva dos dados. Ao não mencionar os problemas que outros olhares institucionais, em diálogo, poderiam apontar, os relatórios de autoavaliação se assomam aos do ENADE como um balancete contábil e não são direcionados para a compreensão dos demais sujeitos da instituição. Nesse sentido, a universidade parece ser entendida como uma grande organização que

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro-organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual (CHAUI, 2001, p. 190).

Por essa ótica, na universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva, como nos auxilia a definir Sguissardi (2009), o estudante é compreendido como cliente e sua formação como produto. É sob essa perspectiva que pude compreender a noção, por trás da orientação da gestão da instituição, de que o alunado desse ser esclarecido. Ao invés da criação de canais efetivos e de acesso cotidiano ao debate e ao diálogo, propõem-se campanhas de esclarecimento sobre o ENADE. Ao invés de analisar os resultados sob a luz de um projeto de instituição compartilhado entre os diferentes sujeitos da instituição, prevalece a institucionalização de que o número corresponde à qualidade da instituição. Ao invés de aprofundar os mecanismos da avaliação institucional por meio da diversificação de fontes, instrumentos e metodologias de pesquisa, há o objetivo explícito de homogeneizar a natureza dos dados e limitar a metodologia a poucos instrumentos de coleta, principalmente se aqueles puderem ser facilmente manipuláveis e quantificáveis.

O MEC tem, nos últimos anos, aperfeiçoado e refinado os instrumentos estatísticos para a análise dos dados obtidos do ENADE e pouco tem feito para aperfeiçoar e melhorar a discussão dos resultados das autoavaliações. Estas, que inicialmente foram pensadas como o início e o fim do processo avaliativo nas e das instituições, foram basicamente relegadas a uma atividade meramente protocolar, sem qualquer consequência efetiva para a melhoria das instituições, uma vez que o próprio ministério não disponibiliza uma análise consistente, permanente e dialogada às instituições e à sociedade sobre os resultados das avaliações internas. E, quanto às avaliações externas, houve uma reorientação em sua realização nas instituições, pois são utilizadas apenas como verificação da conformação das atividades da instituição às normas e aos padrões definidos pelo MEC, quando o ENADE as pune com indicadores considerados insuficientes.

Com isso, o ENADE assume, no SINAES, o lugar da autoavaliação, pois todo o processo do sistema se inicia nele, se baseia em seus dados e se encerra por ele com a apresentação dos indicadores, cuja grande maioria dos insumos provém dele. Nesse sentido, os princípios, previstos na lei do SINAES, de respeito à diferença e diversidade institucional e a afirmação da autonomia e da identidade institucionais ficam prejudicados, pois a avaliação

como aprendizado institucional, como previsto na lei, é ressignificada como um processo burocrático de controle, de supervisão e de regulação, com vistas à homogeneização das instituições, seus objetivos, projetos e relações para a elaboração de *rankings* da qualidade.

Na realização da pesquisa avaliativa, busquei compreender e experienciar alguns dos princípios propostos por Ristoff (1995), como os da globalidade, respeito à identidade institucional, não premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade, ao passo em que eu imergia nos contextos dos sujeitos da pesquisa. Compreendidos tais princípios por mim como uma perspectiva ética e política, eles orientaram minha visão de que características deve se constituir uma avaliação com sentido de aprendizagem e visão emancipatória numa instituição social.

Nesse sentido, o ENADE, se integrado a um projeto maior de avaliação institucional, poderia afirmar a lógica do respeito à identidade institucional. Ainda que os resultados do ENADE possam punir os cursos e a instituição nas ações do MEC, se incluídos numa perspectiva institucional de diálogo e compreensão dos problemas da instituição e de seus cursos, poderia diluir o sentido de premiação e punição experienciado pelos coordenadores e estudantes.

Embora se efetivando como um instrumento obrigatório para estes, se o ENADE fosse vivenciado somente como uma ferramenta de um projeto institucional de avaliação abrangente e democrática na UFC, sua realização pelos alunos poderia ser menos problemática e ‘traumática’. Se o ENADE não fosse efetivado na instituição como o processo avaliativo mais importante, mas como um complemento a outros processos mais contextualizados, dinâmicos e complexos, ele poderia ser compreendido como parte de uma globalidade avaliativa maior, em que instituição, estudantes, docentes e técnicos administrativos são simultaneamente sujeitos e objetos da avaliação. E se os processos avaliativos na instituição fossem compreendidos como um *continuum* sem fim, e com resultados discutidos, promotores da compreensão dos problemas e do planejamento de ações de melhoria percebida pelos sujeitos da avaliação, o ENADE, dimensionado e compreendido como parte de um projeto e de uma estrutura avaliativa abrangente na instituição, poderia ser realizado, percebido e vivenciado com mais legitimidade.

Entretanto, para além disso, pelo que venho discutindo nesta dissertação, não há apenas um modelo de avaliação de políticas e de instituições, e sim diversos modelos com fundamentos epistemológico-filosóficos em debate, que vão sendo subsumidos na elaboração e implementação de políticas públicas e nas instituições que as vivenciam. Logo, o ENADE

não pode ser entendido como o único e melhor modelo de avaliação, mas um dentre vários em debate e disputa, e que se tornou hegemônico diante da reconfiguração neoliberal da missão social da universidade.

Com isso, é possível concluir que o que faltaria seria um debate filosófico e epistemológico circunstanciado na UFC sobre a própria avaliação nessa instituição e entre os diferentes sujeitos que a vivenciam. E devo ressaltar que a própria UFC, como instituição social inserida numa sociedade plural e desigual, também assim se constitui, com contradições e formas desiguais de acesso, pelos diferentes sujeitos, ao debate institucional sobre planejamento e gestão. E, então, não assumir o ENADE como sinônimo de avaliação (regulatória), já que não existe uma única concepção de avaliação, de modo que a regulatória é apenas uma delas, como ficou entendido nas clivagens de interpretações dos sujeitos da pesquisa avaliativa.

Essas considerações acima foram emergindo na pesquisa avaliativa, quando fui organizando e analisando os dados conforme as categorias empíricas (concepção, processo, participação, resultados e mudanças) utilizadas. Na aplicação dos questionários, quando os coordenadores me concediam parte de seu tempo para uma conversa informal, e nas entrevistas propriamente, tinha em mente que os coordenadores e gestores da PROGRAD refletissem sobre seus próprios termos de referência no momento de avaliar o ENADE e, então, construir, nas entrevistas, seus próprios parâmetros de avaliação para, com isso, avaliar o ENADE como instrumento e como política de avaliação na universidade.

Nesse processo emergiam suas vivências institucionais, visões de mundo, valores e crenças epistemológico-políticas sobre o conviver e relacionar-se em universidade. As reflexões sobre essas questões foram se construindo na medida em que eu ia pontuando, aos entrevistados, elementos que se conectavam à sua própria prática de gestão na instituição. Com isso, os sujeitos entenderam o ENADE na UFC não isoladamente, mas relacional e contextualmente à forma como eles compreendiam a instituição, seus processos, ações e relações.

Assim, na medida do possível, os entrevistados explicitaram e analisaram suas próprias dificuldades, suas próprias limitações e suas ações como gestores acadêmicos no contexto mais amplo da instituição, e, dessa forma, avaliaram o ENADE, seus usos, objetivos e sentidos a partir de uma perspectiva pessoal conectada a uma visão própria da instituição. Com isso, os sujeitos refletiram, como possibilidades, sobre as finalidades, objetivos e

orientações de uma avaliação institucional que pudesse caminhar no sentido de aprendizado de uma instituição social como é a universidade.

Como consequência do processo, emergiam das entrevistas muitas concepções vivenciadas de forma contraditória sobre universidade e sua avaliação, permitindo-me vislumbrar parte das tessituras institucionais das relações que se constroem na UFC em torno do ENADE. Esses vislumbres iam sendo partilhados entre mim e o entrevistado à medida que encontrávamos referências comuns ao nosso estar em universidade, como os processos que desencadeiam o “fazer o ENADE” e por ele são desencadeados. Penso que a adoção dessa atitude metodológica na pesquisa avaliativa propiciou a mim e aos entrevistados a avaliação do ENADE como *experiência*, como nos sugere Lejano (2012), num processo de aprendizado freiriano, segundo o qual procurei me desvencilhar do papel hierarquizado de especialista pesquisador diante do leigo entrevistado, para assumir uma atitude horizontal de sujeito aprendente em diálogo com outro sujeito aprendente, ou, como diz Lejano (2012), de especialistas embasados ou educadores nativos.

O que me orientou, ao longo da pesquisa avaliativa, era a construção de uma análise que procurasse diferentes aspectos, perspectivas e dimensões do e sobre o ENADE; integrasse os diferentes tipos de informação em uma descrição densa (GEERTZ, 1989) da questão avaliativa e, por fim, durante as reflexões com os sujeitos da pesquisa, se conectassem recomendações políticas e ação a essa descrição densa. Com isso busquei compreender a coerência ou encaixe institucional do ENADE na UFC, ao unir o texto da política com o contexto da instituição que vive a política, para avaliar como o ENADE é vivenciado na UFC como uma avaliação institucional, concebida nos marcos regulatórios.

Minha atitude teórico-metodológica na pesquisa se concretizou como uma meta-avaliação do ENADE e de seus processos, uma vez que ele é implementado, vivenciado e concebido como um tipo de avaliação institucional na UFC. Nesse sentido, as problematizações levantadas na pesquisa avaliativa e a construção e análise dos dados tiveram como fundamentos teórico-metodológicos as seguintes questões:

[...] a que e a quem serve a avaliação?; qual sua função social?; a que objetivos visam atender?; que objetos são tomados como foco de análise da avaliação?; que metodologias e procedimentos são utilizados e que *pressupostos* e formas de conhecimento da realidade as orientam? Qual a *concepção* de qualidade implícita? O processo de avaliação é adequado aos *valores e princípios* assumidos pela comunidade universitária? Como avaliar a adequação da(s) metodologia(s) às funções e objetivos propostos? (GREGO, 1997, p. 95) .

Desse ponto de vista, a meta-avaliação em minha pesquisa esteve atenta aos processos de produção de sentido e significados que se desenvolvem nas relações sociais no cotidiano dos sujeitos na instituição a respeito da avaliação da própria instituição e seus cursos. Busquei, com essa atitude e postura metodológicas, romper com o paradigma positivista e gerencialista na realização de avaliação de políticas, contrapondo-me a uma visão estanque, hierarquizadora e unidimensional dos processos políticos mobilizados e desencadeados na implementação da política pública. Assim orientada a pesquisa, analisei o ENADE em seus aspectos técnicos, normativos, processuais, administrativos, políticos e institucionais, avaliando seus sentidos, objetivos, usos e significados na relação da UFC com seus coordenadores de cursos de graduação, gestores da PROGRAD e com o MEC. Pensando, analisando e vivenciando contextualmente a avaliação dos cursos e da UFC pelo ENADE, procurei realizar uma meta-avaliação com abordagem hermenêutica e produtora de aprendizado institucional.

Como contribuição ao debate acadêmico, este trabalho pretendeu apresentar uma possibilidade de pesquisa avaliativa que incorporasse os sujeitos pesquisados como sujeitos da pesquisa numa abordagem experiencialista de avaliação. Com este estudo avaliativo, penso que sejam possíveis fazer novos desdobramentos, incorporando novos grupos da instituição, como os estudantes, docentes, técnicos administrativos e a própria gestão superior, uma vez que estes sujeitos vivenciam a universidade e suas avaliações de formas diferentes, de modo que suas perspectivas não foram incluídas.

E, com isso, esta dissertação pretende fomentar o debate na UFC sobre as formas de avaliar a própria instituição, quase sempre marcadas por uma perspectiva de avaliação institucional positivista, atrelada aos dispositivos regulatórios do MEC, como sinônimo da própria avaliação. Como foi demonstrado neste trabalho de meta-avaliação, a avaliação apresenta outros sentidos de compreensão hermenêutica, que rompe epistemológica e metodologicamente com os pressupostos da avaliação que se faz na UFC, que não contempla sua potencialidade, institucionalmente, como universidade produtora de saberes e crítica em relação a si, ao Estado, ao mercado, à sociedade e à forma como ela e seus distintos sujeitos vivenciam a própria avaliação da UFC.

Com este estudo, espero contribuir com o debate a respeito da avaliação institucional e a utilização do ENADE como instrumento integrante desta e orientado para objetivos de aprendizado, planejamento e ações de melhorias na instituição. Por essa perspectiva, não se trata de um questionamento visando suprimir o ENADE, mas de colocá-lo

em debate por entendê-lo como parte de um processo maior de busca do aperfeiçoamento das ações e relações institucionais e não como avaliação de uma instituição social como a universidade.

## REFERÊNCIAS

ABREU JÚNIOR, Nelson de. Sistema(s) de avaliação da educação brasileira. **Cadernos Cede**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 257-269, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a08.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2013.

ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula. A avaliação da educação superior no contexto das políticas educacionais. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 6, n. 4, p. 27-33, 2001. Disponível em: <[http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path\[\]=1162&path\[\]=1157](http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path[]=1162&path[]=1157)>. Acesso em: 25 out. 2013.

\_\_\_\_\_. **O processo de formação das políticas de avaliação da educação superior no Brasil (1983-1996)**. 2004. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

ARAÚJO E SOUZA; Francisco Antônio de. **Avaliação e planejamento para o desenvolvimento institucional de universidades**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de política e programas sociais**. São Paulo: IEE / PUC, 2001.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às ciências sociais**. Florianópolis: Editora UFSC, 2007.

BARREYRO, Gladys Beatriz. Todos ganham? Os participantes na elaboração das políticas para a educação superior no primeiro governo Lula. **Educação e Direitos Humanos**, Porto Alegre, v. 11, n. 22, 2009. Acesso em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ipa/index.php/EDH/article/viewFile/119/84>>. Acesso em: 08 mai. 2013.

\_\_\_\_\_; ROTHEN, José Carlos. “SINAES” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Cadernos Cede**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 955-977, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a15v2796.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2013.

\_\_\_\_\_; ROTHEN, José Carlos. O NUPES e a avaliação da educação superior. Concepções, propostas e posicionamentos públicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Comunicações orais...** Caxambu: ANPED, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT11-6258--Int.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2013.

\_\_\_\_\_; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a08v13n1.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2013.

\_\_\_\_\_; ROTHEN, José Carlos. Política de avaliação e regulação da educação superior brasileira. *In*: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2008, Porto, **Anais...** Porto: Universidade do Porto, 2008b. Disponível em: <[http://www.umcpos.com.br/centraldoaluno/arquivos/03\\_03\\_2011\\_129/Politica\\_de\\_avaliacao\\_e\\_regulacao\\_da\\_educacao.pdf](http://www.umcpos.com.br/centraldoaluno/arquivos/03_03_2011_129/Politica_de_avaliacao_e_regulacao_da_educacao.pdf)>. Acesso em 25 fev. 2012.

\_\_\_\_\_; ROTHEN, José Carlos. Reformas e avaliação da educação superior no Brasil (1995 – 2009). *In*: PAULA, Maria de Fátima Costa de; LAMARRA, Norberto Fernández (Orgs.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Editora Ideias e Letras, 2011.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BELLONI, Isaura. A universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social. **Avaliação**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 5-14. dez. 1996. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=731>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação. **Linhas críticas**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 31-58, 1999. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6711/5418>>. Acesso em: 28 out. 2013.

\_\_\_\_\_; MAGALHÃES, Heitor; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. São Paulo: Cortez, 2003.

BERTOLIN, Júlio C. G.. A transformação do SINAES: da proposta emancipatória à lei híbrida. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 9, n. 4, p. 67-76, 2004. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=1288&path%5B%5D=1279>>. Acesso em: 27 out. 2013.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da qualidade do Sistema de Educação Superior Brasileiro em tempos de mercantilização: período 1994-2003**. 2007. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, vol. 2, n. 1 (3), p. 68-80, janeiro-julho/2005. Disponível em: <[http://www.emtese.ufsc.br/3\\_art5.pdf](http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf)>. Acesso em 09 abr. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm)>. Acesso em: 30 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Brasília: INEP, 2004. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino-legislacao\\_normas](http://portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino-legislacao_normas)>. Acesso em 13 abr. 2013.

CAMPOS, Aline Soares. **Fatores institucionais associados à eficácia educacional dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC): a opinião dos coordenadores.** 2009. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2009. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3367>>. Acesso em: 4 nov. 2013.

CAVALCANTI, Paula Arcoverde. **Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas: uma contribuição para a área social.** 2007. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CHAMPAGNE, François; BROUSSELLE, Astride; HARTZ, Zulmira; CONTANDRIOPOULOS, André-Pierre; DENIS, Jean-Louis. A análise da implantação. *In*: BROUSSELLE, Astride; CHAMPAGNE, François; CONTANDRIOPOULOS, André-Pierre; HARTZ, Zulmira (Orgs.). **Avaliação: conceitos e métodos.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação,** Campinas, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CONAES. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Diretrizes para a Avaliação das Instituições.** Brasília, 26 ago. 2004a. Disponível em: <[http://www.avaliacao.ufrn.br/files/documentos/diretrizes\\_conaes\\_1\\_.pdf](http://www.avaliacao.ufrn.br/files/documentos/diretrizes_conaes_1_.pdf)>. Acesso em: 24 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Roteiro da Auto-Avaliação Institucional.** Brasília: INEP, 2004b.

\_\_\_\_\_; INEP. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior: diretrizes e instrumento.** Brasília: INEP, 2005.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Classificação da produção intelectual.** Brasília: CAPES, s/d. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/classificacao-da-producao-intelectual>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista.** São Paulo: Editora Unesp, 2007b.

\_\_\_\_\_. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas.** São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. **Avaliação,** Campinas, Sorocaba, v. 8, n. 2, p. 31-47, 2003b. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=1221&path%5B%5D=1211>>. Acesso em: 26 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a11.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 13, n. 1, Mar. 2008a. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772008000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Avaliação institucional da educação superior: fontes externas e internas. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v. 3, n. 4, dez. 1998.

\_\_\_\_\_. Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa. A experiência da Unicamp. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César. **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 1, n. 1, p. 15-24, 1996b. Disponível em: <[http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path\[\]=722&path\[\]=pdf](http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path[]=722&path[]=pdf)>. Acesso em: 24 out. 2013.

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

\_\_\_\_\_. Avaliação: técnica e ética. In: **Avaliação: revista da avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 06, n. 03, 2001. Disponível em: <[http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=issue&op=view&path\[\]=113](http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=issue&op=view&path[]=113)>. Acesso em: 11 maio 2013.

\_\_\_\_\_. **Dilemas da educação no mundo globalizado**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010a.

\_\_\_\_\_. Editorial. **Avaliação**, Campinas, v. 1, n. 1, jul., 1996a.

\_\_\_\_\_. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 107-126, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/07.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Exames gerais, Provão e avaliação educativa. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 4, n. 3, p. 27-50, 1999. Disponível em: <[http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path\[\]=1059&path\[\]=1055](http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path[]=1059&path[]=1055)>. Acesso em: 24 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 817-825, 2008b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/11.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Quase-mercado, quase-educação, quase-qualidade: tendências e tensões na educação superior. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 7, n. 1, p. 9-33, 2002. Disponível em:

<[http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path\[\]=1171&path\[\]=1165](http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path[]=1171&path[]=1165)>. Acesso em: 25 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Sobre a proposta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 9, n. 1, p. 113-124, 2004. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=1257&path%5B%5D=1247>>. Acesso em: 26 out. 2013.

DÍAZ, Luis Fernando. La metaevaluación y su método. **Revista de Ciencias Sociales**, Universidad de Costa Rica, San José, v. 3, n. 93-92, p. 171-192, 2001. Disponível em: <<http://www.revistacienciasociales.ucr.ac.cr/la-metaevaluacion-y-su-metodo/>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

ELEY, Geoff. **Forjando a democracia**. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

EUSSEN, Shirmenia Kaline da Silva Nunes. **SINAES: as diferentes faces da avaliação na UFRN**. 2010. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: <[http://bdtd.bczm.ufrn.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3747](http://bdtd.bczm.ufrn.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3747)>. Acesso em: 4 nov. 2013.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2013.

FERNANDES, Ivanildo Ramos. **O SINAES em sua vertente regulatória: sobre penas educativas e o controle do Estado**. Rio de Janeiro: Observatório Universitário, 2010. Disponível em: <[http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos\\_de\\_trabalho/documentos\\_de\\_trabalho\\_93.pdf](http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos_de_trabalho/documentos_de_trabalho_93.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2014.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessos em 15 mar. 2013.

GARCIA, Ronaldo Coutinho. Alguns desafios ao desenvolvimento do Brasil. **Texto para discussão**, Brasília, n. 1373, jan. 2009. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td\\_1373.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td_1373.pdf)>. Acesso em: 06 jan. 2012.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL, A. C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007.

GOERGEN, Pedro. A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, set. 2013. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302013000300005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300005&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 27 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Educação instrumental e formação cidadã: observações críticas sobre a pertinência social da universidade. **Educar em revista**, Curitiba, n. 37, maio 2010. Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602010000200005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 27 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Educação superior entre formação e performance. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 13, n. 3, p.809-815, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/10.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2013.

GONÇALVES FILHO, Francisco. **Enfoques de avaliação institucional em revista : um estudo da revista Avaliação (1996-2002)**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000294485>>. Acesso em: 4 nov. 2013.

GONÇALVES, Alcía Ferreira. Políticas públicas, etnografia e a construção dos indicadores socioculturais. **Aval – Revista de avaliação de políticas públicas**, Fortaleza, n. 1, p. 17 – 28, 2008.

GREGO, Sônia Maria Duarte. A avaliação institucional dos cursos de graduação: a meta-avaliação como referencial de análise e reflexão. *In*: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior**. Campinas: Autores Associados, 1997.

GRELLO, Fabíola Bouth. **NUPES: protagonista da política para educação superior brasileira**. 2008. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <[http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2055](http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2055)>. Acesso em: 4 nov. 2013.

GROPPO, Luís Antonio. Da universidade autônoma ao ensino superior operacional: considerações sobre a crise da universidade e a crise do Estado nacional. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 16, n. 1, p. 37-55, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n1/v16n1a03.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2013.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S.. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Unicamp, 2011.

GUSSI, Alcides Fernando. Apontamentos teórico-metodológicos para avaliação de programas de microcrédito. **Aval – Revista de avaliação de políticas públicas**, Fortaleza, n. 1, p. 29 – 37, 2008.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BE66067D3-8157-4E83-B0CF-32CBDA4CEB2B%7D\\_Sinaes\\_5\\_ed\\_sem\\_marca.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BE66067D3-8157-4E83-B0CF-32CBDA4CEB2B%7D_Sinaes_5_ed_sem_marca.pdf)>. Acesso em: 11 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. **Pisa**. Brasília: INEP, s/d. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Perguntas Frequentes**. Brasília: INEP, s/d. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/perguntas-frequentes1>>. Acesso em: 23 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BE66067D3-8157-4E83-B0CF-32CBDA4CEB2B%7D\\_Sinaes\\_5\\_ed\\_sem\\_marca.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BE66067D3-8157-4E83-B0CF-32CBDA4CEB2B%7D_Sinaes_5_ed_sem_marca.pdf)>. Acesso em: 11 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp#>>. Acesso em: 26 out. 2013.

\_\_\_\_\_. **Resultado do indicador de diferença entre os desempenhos observado e esperado – IDD**. Brasília: INEP, s/d. Disponível em: <[http://enadeies.inep.gov.br/enadeResultado/pdfs/nota\\_tecnica%20-%20IDD.pdf](http://enadeies.inep.gov.br/enadeResultado/pdfs/nota_tecnica%20-%20IDD.pdf)>. Acesso em 20 fev. 2014.

LEITÃO, Thiago; MORICONI, Gabriela; ABRÃO, Mariangela; SILVA, Dayse. Uma análise acerca do boicote dos estudantes aos exames de avaliação da educação superior. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, abr. 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782010000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em 27 nov. 2013.

LEJANO, Raul P.. **Parâmetros para análise de políticas**: a fusão de texto e contexto. Campinas: Arte Escrita Editora, 2012.

LIMA, Marcos Antônio Martins. A avaliação no contexto histórico brasileiro recente da educação superior. **Avaliação – Revista da rede de avaliação institucional superior**, Sorocaba, v. 10, n. 2, jun. 2005. Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/scielo.php> >. Acesso em: 06 mai. 2013.

LIRA, Geison Vasconcelos. **Epistemologia, Metodologia e Prática de um Modelo Cartográfico de Avaliação Curricular em Educação Médica**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

LOPES, Pedro Isaac Ximenes. **Uma avaliação política da política de avaliação da educação superior brasileira**. 2013. 140f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

MARTINS FILHO, Antônio. **História Abreviada da UFC**. Fortaleza: Editora UFC, 1996.

MARTINS, André Luiz de Miranda. A marcha do "capitalismo universitário" no Brasil nos anos 1990. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 733-743, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/06.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2013.

MARTINS, Maria Angélica Rodrigues; PONTE, Amélia Cristina Elias da. A avaliação institucional no SINAES: a produção no banco de teses da CAPES (2004-2010). *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA ANPAE, 26., 2013, Recife. **Comunicações orais...** Recife: ANPAE, 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/comunicacoesKN.html>>. Acesso em: 5 nov. 2013.

MAY, Tim. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELO, Nara Poliana de Souza Bandeira de. **Políticas Públicas, financiamento e democratização da educação superior: avaliação do Reuni na Universidade Federal de Tocantins**. 2011. 171f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <[http://www.teses.ufc.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6653](http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6653)>. Acesso em: 4 nov. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone G. de.; SOUZA, Ednilza R. de (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO FEDERAL E REFORMA DO ESTADO. **Organizações sociais**. Brasília: MARE, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004**. Brasília: INEP, 2004. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/32>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, s/d. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107)>. Acesso em: 23 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Portaria normativa nº 8, de 14 de março de 2014**. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/legislacao/2014/portaria\\_normativa\\_MEC\\_n8\\_14032014\\_ENADE\\_2014.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2014/portaria_normativa_MEC_n8_14032014_ENADE_2014.pdf)>. Acesso em: 25 mar. 2014.

MOLCK, Adauto Marin. **Exame Nacional de Desempenho de Estudantes: impactos nas IES e estratégias de aprimoramento institucional. Um estudo a partir da produção científica brasileira (2004-2010)**. 2013. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde\\_busca/processaPesquisaPortal.php?tipoPesquisa=0&nrPagina=1&pesqExecutada=0&nrExpressoes=1&campo%5B0%5D=TODO&texto%5B0%5D=%22Adauto+Marin+Molck%22&Submit=Buscar+%BB&qtRegPagina=5&listaDetalhes%5B%5D=1809](http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/processaPesquisaPortal.php?tipoPesquisa=0&nrPagina=1&pesqExecutada=0&nrExpressoes=1&campo%5B0%5D=TODO&texto%5B0%5D=%22Adauto+Marin+Molck%22&Submit=Buscar+%BB&qtRegPagina=5&listaDetalhes%5B%5D=1809)>. Acesso em: 4 nov. 2013.

MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque. **Fatores institucionais e desempenho acadêmico no ENADE: um estudo sobre os cursos de Biologia, Engenharia Civil, História e Pedagogia**. 2010. 251f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em:

<[http://bdtd.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6351](http://bdtd.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6351)>. Acesso em: 4 nov. 2013.

NEAVE, Guy; VAN VUGHT, Frans A. **Prometeo Encadenado**: estado y educación en Europa. Barcelona: Gedisa, 1994.

NUNES, Edson de Oliveira. **Educação superior no Brasil**: estudos, debates, controvérsias. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

OLIVEIRA, Karla Roberta Brandão de. **A consciência de Sísifo: trajetórias da Avaliação Institucional na UFC**. 2007. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2007. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3392>>. Acesso em: 4 nov. 2013.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. *In*: Maria Susana Arroza Soares (Org.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: CAPES, 2002.

PALHARINI, Francisco de Assis. Tormento e paixão pelos caminhos do PAIUB. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 6, n. 1, p. 15-26, 2001. Disponível em: <[http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path\[\]=1135&path\[\]=1130](http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path[]=1135&path[]=1130)>. Acesso em: 25 out. 2013.

PAOLI, Maria Celia e TELLES, Vera da Silva. Direitos sociais no Brasil Contemporâneo. *In*: ALVAREZ, Sonia E.; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo (Orgs.). **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000, p. 103-148.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. A avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 9-28, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a02v14n1.pdf> >. Acesso em: 27 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Avaliação institucional externa no SINAES: considerações sobre a prática recente. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 16, n. 1, p. 11-36, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n1/v16n1a02.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2013.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A reforma do Aparelho do Estado e a Constituição Brasileira. *In*: Seminário sobre reforma constitucional, 1995. **Conferência...** Brasília: Presidência da República, 1995.

PINHEIRO, Odette de Godoy. Entrevista: uma prática discursiva. *In*: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 2004.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 2, jul. 2009, p. 267-290. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a09v14n2.pdf> >. Acesso em: 15 mai.2013.

\_\_\_\_\_; MARINHO-ARAÚJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas**

**Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 425-436, out./dez. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362006000400002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000400002)>. Acesso em: 05 mai. 2013.

RANGEL, Maria Luiza Nogueira. **O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes no curso de pedagogia da UnB: avanços, limites e desafios**. 2010. 243f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <[http://bdtd.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6533](http://bdtd.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6533)>. Acesso em: 4 nov. 2013.

REIS, Carla de Borja. **O uso dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes nos cursos de física da Universidade de Brasília e da Universidade Católica de Brasília**. 2009. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <[http://bdtd.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5126](http://bdtd.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5126)>. Acesso em: 4 nov. 2013.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. Algumas definições de avaliação. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 8, n. 2, p. 19-30, 2003. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=1220&path%5B%5D=1210>>. Acesso em: 26 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Avaliação de programas educacionais: discutindo padrões. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 5, n. 4, p. 39-44, 2000. Disponível em: <[http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path\[\]=1124&path\[\]=1119](http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path[]=1124&path[]=1119)>. Acesso em: 25 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Avaliação institucional: pensando princípios. *In*: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César. **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. O Exame Nacional de Curso e a avaliação institucional. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 6, n. 3, p. 21-29, 2001. Disponível em: <[http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path\[\]=1152&path\[\]=1147](http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path[]=1152&path[]=1147)>. Acesso em: 25 out. 2013.

\_\_\_\_\_; GIOLO, Jaime. O SINAES como sistema. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 3, n. 6, dez. 2006, p. 193-213. Disponível em: <[http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.3\\_6\\_dez2006\\_/Est\\_Artigo2\\_n6.pdf](http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.3_6_dez2006_/Est_Artigo2_n6.pdf)>. Acesso em: 26 mar. 2012.

RODRIGUES, Aneleyce Teodoro. **Universidade como instituição social de formação e como organização administrada: confronto de sentidos nas reformas acadêmicas do ensino de graduação da Universidade Federal de Goiás entre 1983 e 2002**. 2011. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Goiás, Goiânia, 2011.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Avaliação de políticas públicas no Brasil: antecedentes, cenário atual e perspectivas. *In*: PRADO, Edna Cristina; DIÓGENES, Elione Maria Nogueira (Orgs.). **Avaliação de políticas públicas: entre educação e gestão escolar**. Maceió: EDUFAL, 2011.

\_\_\_\_\_. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Aval – Revista de avaliação de políticas públicas**, Fortaleza, n. 1, p. 7 – 15, 2008.

RODRIGUES, Maria do Socorro de Sousa. **Auto-Avaliação e Planejamento Participativos no âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC): em busca de saberes e da mudança de cultura institucional**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

RODRIGUES, Viviane Aparecida; PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Desvendando a caixa preta do ENADE: considerações sobre o processo de avaliação. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.18, n. 2, mai./ago. 2009, p. 47-61. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/427/478>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

ROTHEN, José Carlos; SCHULZ, A.. SINAES: do documento original à legislação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, vol. 7, n.21, mai/ago, pp. 163-180, 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116806010>>. Acesso em 15 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Avaliação e política institucional: estudo dos indicadores "qualificação docente" na avaliação das "condições de oferta de cursos". **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 7, n. 3, p. 153-186, 2002. Disponível em: <[http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path\[\]=1193&path\[\]=1184](http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path[]=1193&path[]=1184)>. Acesso em: 24 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Ponto e contraponto na avaliação institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES. In: SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCEBO, Deise (Orgs.). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas: Editora Alínea, 2006.

\_\_\_\_\_; BARREYRO, Gladys Beatriz. A "RAIES" e a Revista Avaliação: a construção de um marco teórico, político e metodológico. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 267-290, 2011a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a03v16n2.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2013.

\_\_\_\_\_; BARREYRO, Gladys Beatriz. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: "provão II" ou a reedição de velhas práticas? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.32, n.114, pp. 21-38, 2011b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n114/a02v32n114.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2013.

SALES, Shirlei Rezende. Diretrizes curriculares. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=151>>. Acesso em 20 mar. 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

SANTOS, Josiane Soares; GUIMARÃES, Maria Clariça Ribeiro; RAMOS, Sâmia Rodrigues. **Insumos para a crítica do sistema nacional de Avaliação da graduação: contribuições da ABEPSS para o debate**. Brasília: ABEPSS, 2010. Disponível em:

<[http://www.abepss.org.br/avalicao\\_do\\_Ensino\\_Superior\\_ABEPSS\\_2010.pdf](http://www.abepss.org.br/avalicao_do_Ensino_Superior_ABEPSS_2010.pdf)>. Acesso em: 15 maio 2013.

SAVIANI, Demerval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em:

<[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_036.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html)>. Acesso em 10 mai. 2013.

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

**Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 153-168, 2008. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a09v13n1.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2013.

SCRIVEN, Michael. Perspectivas e procedimentos de avaliação. *In*: BASTOS, Lilia da Rocha; PAIXÃO, Lyra; MESSICK, Rosemary Grèves. **Avaliação educacional II: perspectivas, procedimentos e alternativas**. Petrópolis: Vozes, 1978. p. 11-101.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA E SILVA, Maria Ozanira da. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. *In*: SILVA, Maria Ozanira da Silva e (Org.). **Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos**. São Paulo: Veras Editora; São Luiz: GAEPP, 2008, p. 89 a 177.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reforma da educação superior: a produção da ciência engajada ao mercado e de um novo pacto social. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. Reformas do Estado e da educação superior no Brasil: as ações dos atores em cena e o processo de privatização. *In*: CATANI, Alfredo Mendes. **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no Limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 1998. p. 83 – 101.

\_\_\_\_\_; SGUISSARDI, Valdemar. Reforma do Estado e reforma da educação superior no Brasil. *In*: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Avaliação universitária em questão**. Campinas: Autores Associados, 1997. p. 7-39.

SILVA, Assis Leão da. Embates paradigmáticos: discutindo o AVALIES/SINAES. *In*: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Ipojuca-PE, **Trabalhos GT 11...** Rio de Janeiro: ANPED, 2012. Disponível em:

<[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT11%20Trabalhos/GT11-2495\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT11%20Trabalhos/GT11-2495_int.pdf)>. Acesso em: 15 mai.2013.

SOARES, Antonio Aroldo Lins. **Avaliação Institucional: O caso da Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

SOUSA, Fernando José Pires de. Percalços da América Latina: de Bretton Woods à atual crise financeira global. *In: \_\_\_\_\_* (Org.). **Poder e políticas públicas na América Latina**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 25 – 57.

SOUZA, Laura Alves de. **Análise das representações sociais da comunidade interna da Universidade Federal do Ceará acerca da auto-avaliação institucional**. 2009. 203 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2009. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2793>>. Acesso em: 4 nov. 2013.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Soiedade.**, Campinas, v. 24, n. 84, Set. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 15 mar. 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TOBÍO, Alfonso G.; PÉREZ, Juan C. P. (Orgs.). **As políticas neoliberais na universidade**. São Tiago de Compostela: USC, 2004. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/2443>>. Acesso em: 24 mar. 2014.

TRINDADE, Hélio (Org.). **A universidade em ruínas na república dos professores**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Desafios, institucionalização e imagem pública da CONAES**. Brasília : UNESCO, MEC, 2007. Disponível em: <[http://www.usjt.br/avaliacao\\_inst/arquivos/desafios.pdf](http://www.usjt.br/avaliacao_inst/arquivos/desafios.pdf)>. Acesso em: 07 mai.2013.

\_\_\_\_\_. Um retrato da educação superior frente à estratégia do governo. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 2, n. 4, p. 49-55, 1997. Disponível em: <[http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path\[\]=980&path\[\]=976](http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path[]=980&path[]=976)>. Acesso em: 24 out. 2013.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo S.. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Anuário Estatístico 2014: base 2013**. Fortaleza: Editora UFC, 2014a. Disponível em: <[http://www.ufc.br/images/\\_files/a\\_universidade/anuario\\_estatistico/anuario\\_estatistico\\_ufc\\_2014\\_base\\_2013.pdf](http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/anuario_estatistico/anuario_estatistico_ufc_2014_base_2013.pdf)>. Acesso em: 23 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Autoavaliação institucional da Universidade Federal do Ceará 2005 – 2006: relatório final**. Fortaleza: UFC, 2006. Disponível em:

<[http://www.ufc.br/images/\\_files/a\\_universidade/avaliacao\\_institucional/relatorio\\_final\\_autoavaliacao/relatorio\\_final\\_2005-2006.pdf](http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/avaliacao_institucional/relatorio_final_autoavaliacao/relatorio_final_2005-2006.pdf)>. Acesso em: 15 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. **Autoavaliação institucional da Universidade Federal do Ceará 2007 – 2008: relatório final.** Fortaleza: UFC, 2008. Disponível em:

<[http://www.ufc.br/images/\\_files/a\\_universidade/avaliacao\\_institucional/relatorio\\_final\\_autoavaliacao/relatorio\\_final\\_2007-2008.pdf](http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/avaliacao_institucional/relatorio_final_autoavaliacao/relatorio_final_2007-2008.pdf)>. Acesso em: 20 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2013 – 2017.** Fortaleza: UFC, 2013a. Disponível em:

<[http://www.ufc.br/images/\\_files/a\\_universidade/plano\\_desenvolvimento\\_institucional/pdi\\_ufc\\_2013.pdf](http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/plano_desenvolvimento_institucional/pdi_ufc_2013.pdf)>. Acesso em 20 mai.2013.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2007-2011.** Fortaleza: UFC, 2007. Disponível em:

<[http://www.ufc.br/images/\\_files/a\\_universidade/plano\\_desenvolvimento\\_institucional/pdi\\_ufc\\_2007-2011.pdf](http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/plano_desenvolvimento_institucional/pdi_ufc_2007-2011.pdf)>. Acesso em: 18 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. **Projeto para a autoavaliação institucional da Universidade Federal do Ceará.** Fortaleza: UFC, 2005. Disponível em:

<[http://www.ufc.br/images/\\_files/a\\_universidade/avaliacao\\_institucional/autoavaliacao\\_projeto.pdf](http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/avaliacao_institucional/autoavaliacao_projeto.pdf)>. Acesso em: 13 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político-Pedagógico da UFC.** Fortaleza: UFC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Regimento interno da Comissão Própria de Avaliação – CPA/UFC.** Fortaleza: UFC, 2009. Disponível em:

<[http://www.ufc.br/portal/images/stories/\\_files/auniversidade/avaliacao\\_institucional/regulamento\\_cpa.pdf](http://www.ufc.br/portal/images/stories/_files/auniversidade/avaliacao_institucional/regulamento_cpa.pdf)>. Acesso em: 13 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. **Relatório de autoavaliação institucional da Universidade Federal do Ceará (UFC) – 2011.** Fortaleza: UFC, 2012a. Disponível em:

<[http://www.ufc.br/images/\\_files/a\\_universidade/avaliacao\\_institucional/relatorio\\_final\\_autoavaliacao/relatorio\\_final\\_2011.pdf](http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/avaliacao_institucional/relatorio_final_autoavaliacao/relatorio_final_2011.pdf)>. Acesso em: 22 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. **Relatório de autoavaliação institucional da Universidade Federal do Ceará (UFC) – 2012.** Fortaleza: UFC, 2013a. Disponível em:

<[http://www.ufc.br/images/\\_files/a\\_universidade/avaliacao\\_institucional/relatorio\\_final\\_autoavaliacao/relatorio\\_final\\_autoavaliacao\\_2012.pdf](http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/avaliacao_institucional/relatorio_final_autoavaliacao/relatorio_final_autoavaliacao_2012.pdf)>. Acesso em: 22 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. **Autoavaliação da Universidade Federal do Ceará: relatório técnico – 2014.** Fortaleza: UFC, 2014b. Disponível em:

<[http://www.ufc.br/images/\\_files/a\\_universidade/avaliacao\\_institucional/relatorio\\_final\\_autoavaliacao/relatorio\\_autoavaliacao\\_2014.pdf](http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/avaliacao_institucional/relatorio_final_autoavaliacao/relatorio_autoavaliacao_2014.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Relatório de autoavaliação institucional da Universidade Federal do Ceará (UFC): ano base 2010.** Fortaleza: UFC, 2011. Disponível em:

<[http://www.ufc.br/images/\\_files/a\\_universidade/avaliacao\\_institucional/relatorio\\_final\\_autoavaliacao/relatorio\\_final\\_2010.pdf](http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/avaliacao_institucional/relatorio_final_autoavaliacao/relatorio_final_2010.pdf)>. Acesso em: 21 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. **Relatório de autoavaliação institucional da Universidade Federal do Ceará**

(UFC): ano base 2009. Fortaleza: UFC, 2010. Disponível em:

<[http://www.ufc.br/images/\\_files/a\\_universidade/avaliacao\\_institucional/relatorio\\_final\\_auto\\_avaliacao/relatorio\\_final\\_2009.pdf](http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/avaliacao_institucional/relatorio_final_auto_avaliacao/relatorio_final_2009.pdf)>. Acesso em 20 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2012**. Fortaleza: UFC, 2012b. Disponível em:

<[http://www.ufc.br/images/\\_files/a\\_universidade/plano\\_desenvolvimento\\_institucional/pdi\\_2012.pdf](http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/plano_desenvolvimento_institucional/pdi_2012.pdf)>. Acesso em: 18 mai. 2013.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes. **Avaliação da Educação Superior no Brasil**: do Provão ao ENADE. Documento Preparado para o Banco Mundial. [S.l.]: 2005. Disponível em:

<<http://www.isp.ufba.br/avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20Ed%20Superior%20do%20Provao%20ao%20ENADE.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

\_\_\_\_\_; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; SOARES, José Francisco. Do provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro.

**Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.52, jul./set. 2006, p. 291-310. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n52/a02v1452.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2012.

\_\_\_\_\_; FREITAS, Antônio Alberto da Silva Monteiro de. A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. **Ensino superior**, Campinas, v.3, n.7, out. 2012, p. 16-39.

WEBER, Silke. Avaliação da educação superior: convergências e divergências. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 9, n. 1, p. 141-149, 2004. Disponível em:

<<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=1259&path%5B%5D=1249>>. Acesso em: 26 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Avaliação e regulação da educação superior: conquistas e impasses. **Revista educação e sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1247-1269, out./dez. 2010. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v31n113/11.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/11.pdf)>. Acesso em: 10 mai. 2013.

ZAINKO, Maria Amelia Sabbag. Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 13, n. 3, p.827-831, 2008a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/12.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Políticas Públicas de Avaliação da Educação Superior: conceitos e desafios. **Jornal de políticas educacionais**, Curitiba, v. 2, n. 4, p. 15-23, jul/dez. 2008b. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/jpe/index>>. Acesso em: 06 mai. 2013.

ZANDAVALLI, Carla Busato. Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 385-438, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a08v14n2.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2013.

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AO COORDENADOR DE CURSO

Caro(a) coordenador(a),

Este questionário integra uma pesquisa sobre o ENADE na UFC. A pesquisa faz parte de minha dissertação de Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas pela UFC. Portanto, a sua participação é muito importante. Informo que você não precisa se identificar, pois as análises serão realizadas a partir do conjunto dos questionários respondidos e não das respostas individuais.

Ano de nascimento: \_\_\_\_\_.

Curso: \_\_\_\_\_.

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Titulação máxima: \_\_\_\_\_.

Ano de obtenção: \_\_\_\_\_.

Área de conhecimento: \_\_\_\_\_.

Ano de ingresso na UFC: \_\_\_\_\_.

1. Você conhece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)?

( ) Sim. ( ) Em parte. ( ) Não.

2. Você conhece o Exame Nacional de Desempenho de Estudante? (Se conhece, favor responder às questões seguintes).

( ) Sim. ( ) Em parte. ( ) Não.

3. De que forma você tomou conhecimento do ENADE? (Você pode responder a mais de um item.)

- ( ) Sites institucionais da UFC.  
 ( ) Cartazes e folders informativos.  
 ( ) E-mails institucionais da UFC.  
 ( ) Por intermédios de seus pares.  
 ( ) Outros meios.

Leias as afirmações e assinale a alternativa que reflete a sua opinião:

**A - Concordo totalmente.**

**B - Concordo.**

**C - Discordo.**

**D - Discordo totalmente.**

**E - Prefiro não responder.**

Afirmativa	Em sua opinião	A	B	C	D	E
4	O Colegiado do Curso discute ou já discutiu em suas reuniões os resultados do ENADE.	<input type="radio"/>				
5	A Coordenação do curso discute ou já discutiu com os estudantes os resultados do ENADE do Curso.	<input type="radio"/>				

6	A divulgação, pela PROGRAD, do funcionamento do ENADE é realizada de maneira satisfatória.	<input type="radio"/>				
7	Os alunos, de forma geral, conhecem adequadamente o funcionamento e a finalidade do ENADE.	<input type="radio"/>				
8	Os professores, de forma geral, conhecem adequadamente o funcionamento e a finalidade do ENADE.	<input type="radio"/>				
9	Os estudantes consideram a realização do ENADE importante para avaliar o curso.	<input type="radio"/>				
10	Os estudantes são adequadamente informados pela coordenação sobre a realização do ENADE.	<input type="radio"/>				
11	Os professores do curso consideram o ENADE como um instrumento adequado para a avaliação do curso.	<input type="radio"/>				
12	No curso sob sua coordenação os estudantes participam ou já participaram de algum tipo de movimento de “boicote” ao ENADE.	<input type="radio"/>				
13	Movimentações estudantis de “boicote” ao ENADE refletem insatisfações com o curso e/ou a instituição.	<input type="radio"/>				
14	Na realização do ENADE, o papel dos estudantes é bastante relevante.	<input type="radio"/>				
15	Na realização do ENADE, o papel dos docentes é bastante relevante.	<input type="radio"/>				

**A - Concordo totalmente.**

**B - Concordo.**

**C - Discordo.**

**D - Discordo totalmente.**

**E - Prefiro não responder.**

<b>Afirmativa</b>	<b>Em sua opinião</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
16	A coordenação do curso atualmente possibilita canais de discussão entre coordenação e alunos sobre o próprio curso.	<input type="radio"/>				
17	O ENADE possibilita conhecer as condições de infraestrutura do curso avaliado do ponto de vista dos estudantes.	<input type="radio"/>				
18	O ENADE possibilita conhecer as condições didático-pedagógicas do curso avaliado do ponto de vista dos estudantes.	<input type="radio"/>				
19	A nota do ENADE reflete a realidade didático-pedagógica e infraestrutural do	<input type="radio"/>				

	curso avaliado.					
20	A nota do ENADE é utilizada para o processo de reconhecimento do curso avaliado.	<input type="radio"/>				
21	O ENADE possibilita uma visão abrangente sobre a formação acadêmica do estudante.	<input type="radio"/>				
22	Na UFC, os relatórios dos resultados do ENADE dos cursos são adequadamente utilizados com outros instrumentos avaliativos.	<input type="radio"/>				
23	O ENADE subsidia as discussões entre a coordenação e os alunos sobre o próprio curso.	<input type="radio"/>				
24	A PROGRAD discute em fóruns de coordenadores de cursos de graduação os resultados do ENADE dos cursos.	<input type="radio"/>				
25	Os relatórios dos resultados do ENADE podem ser utilizados para subsidiar as decisões sobre eventuais melhorias e aperfeiçoamento do curso.	<input type="radio"/>				
26	Há ou houve ações de melhoria no curso a partir da coleta dos dados na realização do ENADE.	<input type="radio"/>				
27	Houve mudanças no projeto pedagógico do curso em função do resultado do ENADE.	<input type="radio"/>				
28	Houve mudanças na infraestrutura do curso em função do resultado do ENADE.	<input type="radio"/>				

**A - Concordo totalmente.**

**B - Concordo.**

**C - Discordo.**

**D - Discordo totalmente.**

**E - Prefiro não responder.**

<b>Afirmativa</b>	<b>Em sua opinião</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
29	Houve mudanças na prática didático-pedagógica do curso em função do ENADE.	<input type="radio"/>				
30	A PROGRAD auxiliou o curso em eventuais mudanças ocorridas no curso em função do ENADE.	<input type="radio"/>				
31	A relação entre a coordenação do curso e os alunos passou por alguma alteração em função do ENADE.	<input type="radio"/>				
32	O curso de graduação sob sua coordenação realiza outros processos avaliativos para conhecer o curso, além do ENADE.	<input type="radio"/>				
33	A realização do ENADE pelos estudantes deve ser obrigatória.	<input type="radio"/>				

34	O ENADE como instrumento de avaliação deve ser reformulado.	<input type="radio"/>				
35	A metodologia para a aplicação do ENADE atualmente é adequada para os alunos.	<input type="radio"/>				
36	Atualmente o ENADE possui função normatizadora para o curso.	<input type="radio"/>				
37	Atualmente o ENADE possui função diagnóstica para o curso.	<input type="radio"/>				
38	O ENADE, como instrumento de avaliação, é suficiente para o conhecimento das condições didático-pedagógicas e infraestruturais do curso avaliado.	<input type="radio"/>				

39. Qual a sua opinião sobre o ENADE?

---



---



---



---

40. Para você, qual a importância atual do ENADE para a Universidade?

---



---



---



---

## **APÊNDICE B - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS A SEREM REALIZADAS COM OS COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO**

1 – Perfil do(a) coordenador(a) do curso:

a – Formação acadêmica;

b – Experiências profissionais;

c – Tempo em que trabalha na instituição;

d – Experiências com avaliação;

2 – Como você considera o papel do Exame Nacional de Desempenho de Estudante na UFC?

3 – Como você vê a organização do ENADE? Como ocorre o processo, em sua opinião?

4 – Como os resultados do ENADE podem contribuir para uma melhor compreensão da situação da universidade? E dos cursos avaliados?

5 - Após a divulgação dos resultados, isso é discutido pelos professores? Com os alunos? Em sua opinião, isso é discutido na universidade?

6– Como você avalia o ENADE como instrumento no quadro geral do SINAES, ou seja, da avaliação da universidade pelo MEC?

7– Que concepção de avaliação você compreende como mais adequada para a universidade?

## **APÊNDICE C - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS A SEREM REALIZADAS COM GESTORES DA PROGRAD**

1 – Perfil do gestor:

a – Formação acadêmica;

b – Experiências profissionais;

c – Tempo em que trabalha na instituição;

d – Experiências com avaliação;

2 – Como você considera o papel do Exame Nacional de Desempenho de Estudante na UFC?

3 – Como você vê a organização do ENADE? Como ocorre o processo, em sua opinião?

4 – Como os resultados do ENADE podem contribuir para uma melhor compreensão da situação da universidade? E dos cursos avaliados?

5 – Após a divulgação dos resultados, em sua opinião, isso é discutido de uma forma geral pela comunidade acadêmica na UFC?

6 – Como você avalia o ENADE como instrumento no quadro geral do SINAES, ou seja, da avaliação da universidade pelo MEC?

7 – Que concepção de avaliação você compreende como mais adequada para a universidade?

**ANEXO A - DADOS SOBRE O ENADE NA UFC (*Campi* de Fortaleza, 2004 A 2012)**

## Cursos de graduação e o Conceito ENADE - 2004

<b>Curso</b>	<b>Conceito ENADE</b>
Agronomia	3
Educação Física	1
Enfermagem	4
Farmácia	4
Medicina	5
Odontologia	5

Fonte: Anuário Estatístico da UFC 2013: ano-base 2012

## Cursos de graduação e o Conceito ENADE - 2005

<b>Curso</b>	<b>Conceito ENADE</b>
Arquitetura e Urbanismo	3
Ciências Biológicas	4
Ciências Sociais	4
Computação	4
Engenharia Civil	1
Engenharia de Alimentos	2
Engenharia de Pesca	Sem conceito
Engenharia de Produção Mecânica	4
Engenharia Elétrica	4
Engenharia Mecânica	3
Engenharia Química	1
Filosofia	2
Bacharelado em Física	3
Geografia	4
História	3
Letras	4
Matemática	4
Pedagogia	3
Química	3

Fonte: Anuário Estatístico da UFC 2014: ano-base 2013

Cursos de graduação e o Conceito ENADE - 2006

<b>Curso</b>	<b>Conceito ENADE</b>
Administração	5
Direito	Sem conceito
Jornalismo	1
Publicidade e Propaganda	2
Psicologia	3
Ciências Contábeis	5
Design de Moda	4
Biblioteconomia	4
Secretariado	5

Fonte: Anuário Estatístico da UFC 2014: ano-base 2013

Cursos de graduação e o Conceito ENADE - 2007

<b>Curso</b>	<b>Conceito ENADE</b>
Educação Física	3
Enfermagem	4
Farmácia	4
Medicina	4
Odontologia	4
Zootecnia	3

Fonte: Anuário Estatístico da UFC 2014: ano-base 2013

Cursos de graduação e o Conceito ENADE - 2008

<b>Curso</b>	<b>Conceito ENADE</b>
Arquitetura e Urbanismo	4
Ciências Biológicas	5
Ciências Sociais	3
Computação	5
Engenharia Civil	5
Engenharia de Alimentos	1
Engenharia de Pesca	5

Engenharia de Produção Mecânica	4
Engenharia Elétrica	4
Engenharia Mecânica	3
Engenharia Química	3
Engenharia Teleinformática	1
Filosofia	4
Física	3
Geografia	2
História	1
Letras	4
Matemática	3
Pedagogia	4
Química	3

Fonte: Anuário Estatístico da UFC 2014: ano-base 2013

#### Cursos de graduação e o Conceito ENADE - 2009

<b>Curso</b>	<b>Conceito ENADE</b>
Administração	5
Biblioteconomia	2
Ciências Contábeis	4
Ciências Econômicas	3
Design de Moda	4
Direito	4
Estatística	3
Jornalismo	3
Música - Licenciatura	5
Psicologia	5
Publicidade e Propaganda	4
Secretariado Executivo	3

Fonte: Anuário Estatístico da UFC 2014: ano-base 2013

#### Cursos de graduação e o Conceito ENADE - 2010

<b>Curso</b>	<b>Conceito ENADE</b>
--------------	-----------------------

Agronomia	3
Educação Física	5
Enfermagem	4
Farmácia	2
Fisioterapia	Sem conceito
Medicina	4
Odontologia	3
Zootecnia	4

Fonte: Anuário Estatístico da UFC 2014: ano-base 2013

#### Cursos de graduação e o Conceito ENADE - 2011

<b>Curso</b>	<b>Conceito ENADE</b>
Arquitetura e Urbanismo	5
Ciências Biológicas - Bacharelado	4
Ciências Biológicas - Licenciatura	3
Ciências Sociais - Bacharelado	4
Ciências Sociais - Bacharelado	3
Computação	4
Educação Física - Licenciatura	4
Engenharia Civil	4
Engenharia de Alimentos	3
Engenharia de Pesca	
Engenharia de Produção Mecânica	4
Engenharia Elétrica	4
Engenharia Mecânica	5
Engenharia Metalúrgica	3
Engenharia Química	4
Engenharia Teleinformática	3
Filosofia - Bacharelado	4
Filosofia - Licenciatura	3
Física - Bacharelado	4
Física - Licenciatura	3
Geografia - Bacharelado	5

Geografia - Licenciatura	4
História - Bacharelado	Sem conceito
História - Licenciatura	4
Letras - Licenciatura	4
Matemática - Bacharelado	2
Matemática - Licenciatura	3
Música - Licenciatura	4
Pedagogia	Sem conceito
Química - Bacharelado	4
Química - Licenciatura	3

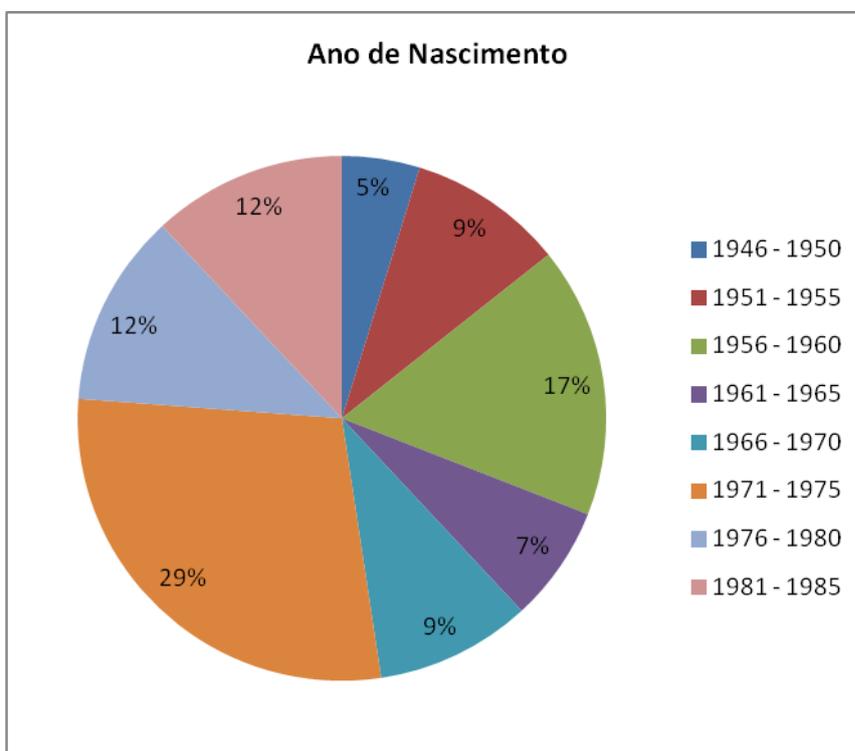
Fonte: Anuário Estatístico da UFC 2014: ano-base 2013

#### Cursos de graduação e o Conceito ENADE - 2012

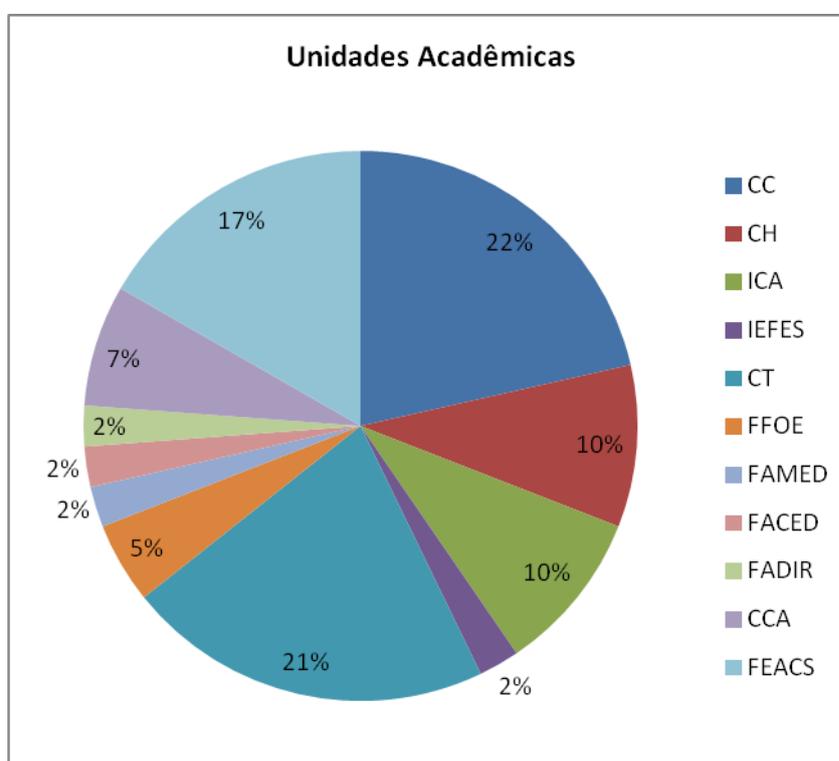
<b>Curso</b>	<b>Conceito ENADE</b>
Administração	5
Ciências Contábeis	4
Ciências Econômicas	3
Design de Moda	2
Direito	4
Jornalismo	3
Psicologia	4
Publicidade e Propaganda	2
Secretariado Executivo	5

Fonte: Anuário Estatístico da UFC 2014: ano-base 2013

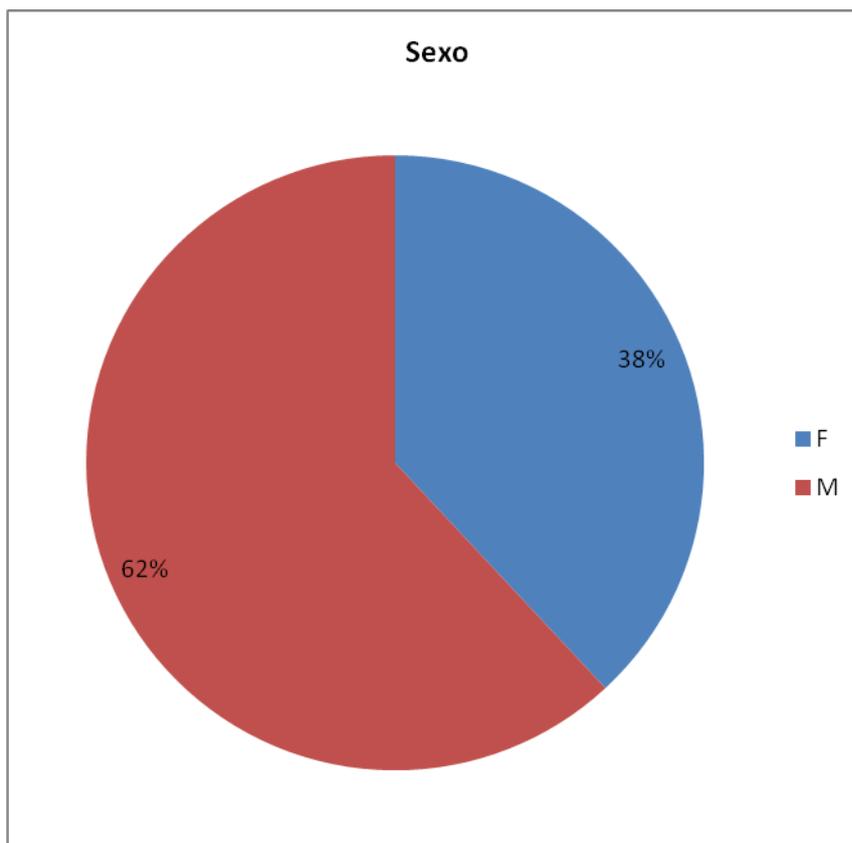
## ANEXO B - DADOS DOS QUESTIONÁRIOS



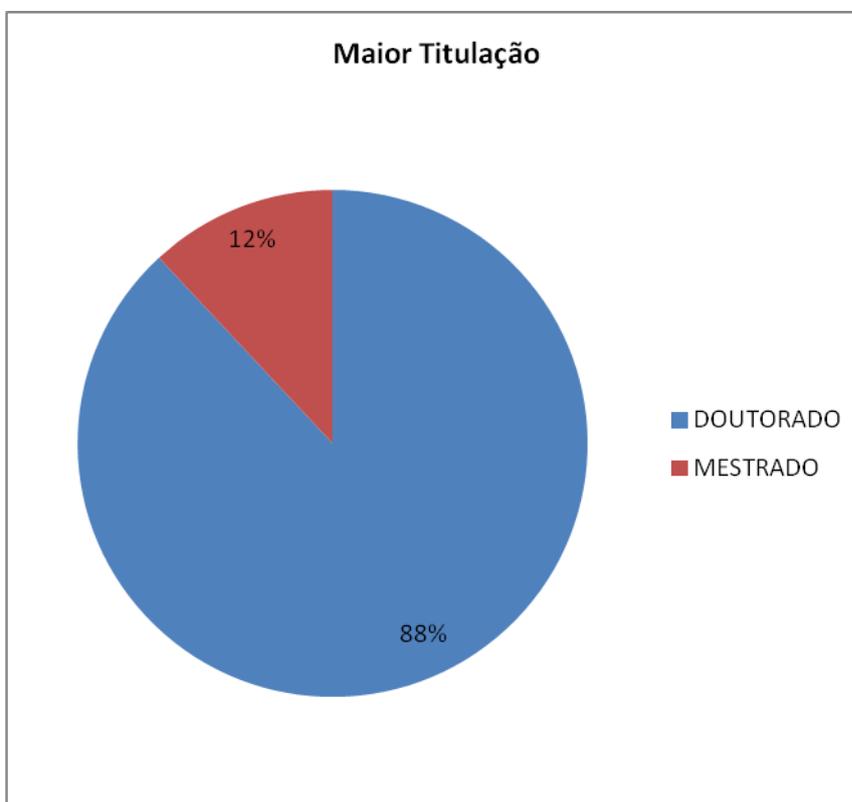
Fonte: Dados da pesquisa



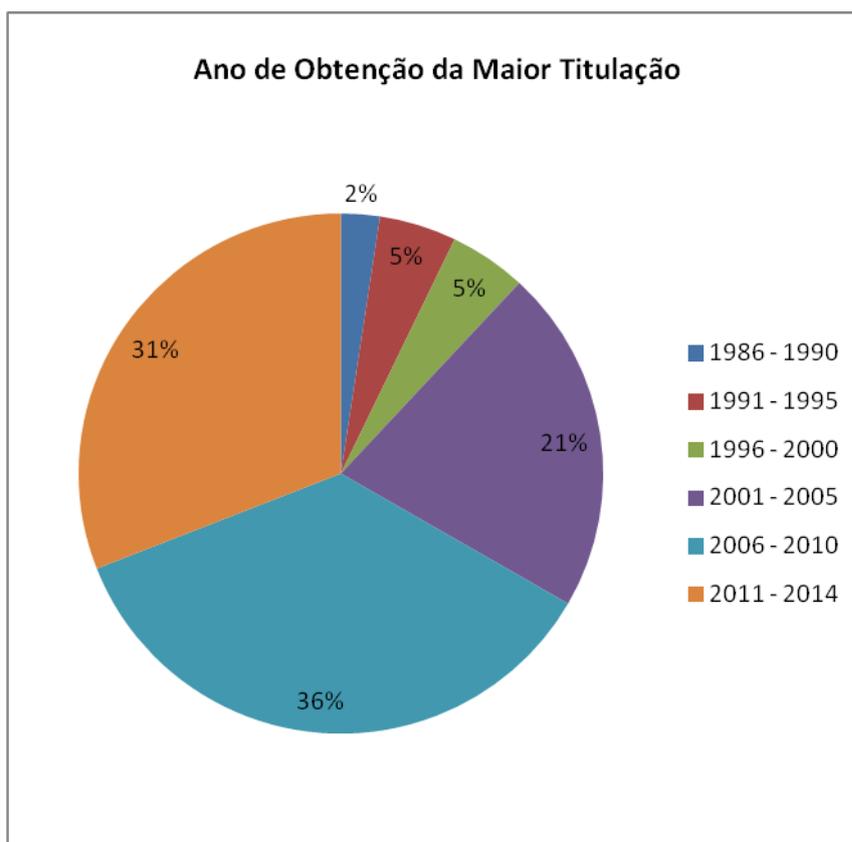
Fonte: Dados da pesquisa



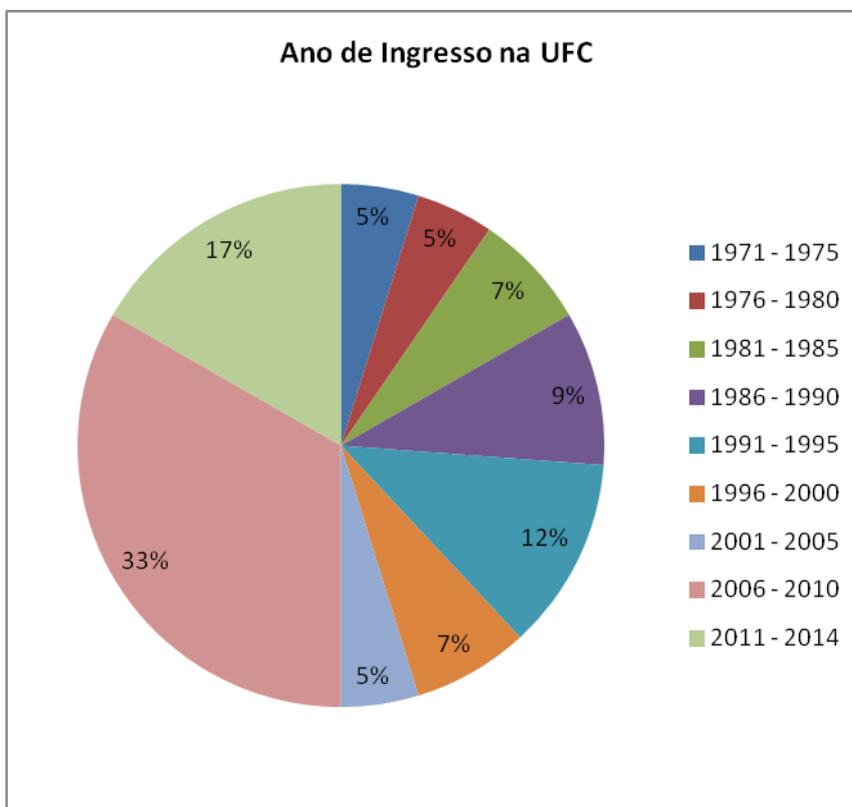
Fonte: Dados da pesquisa



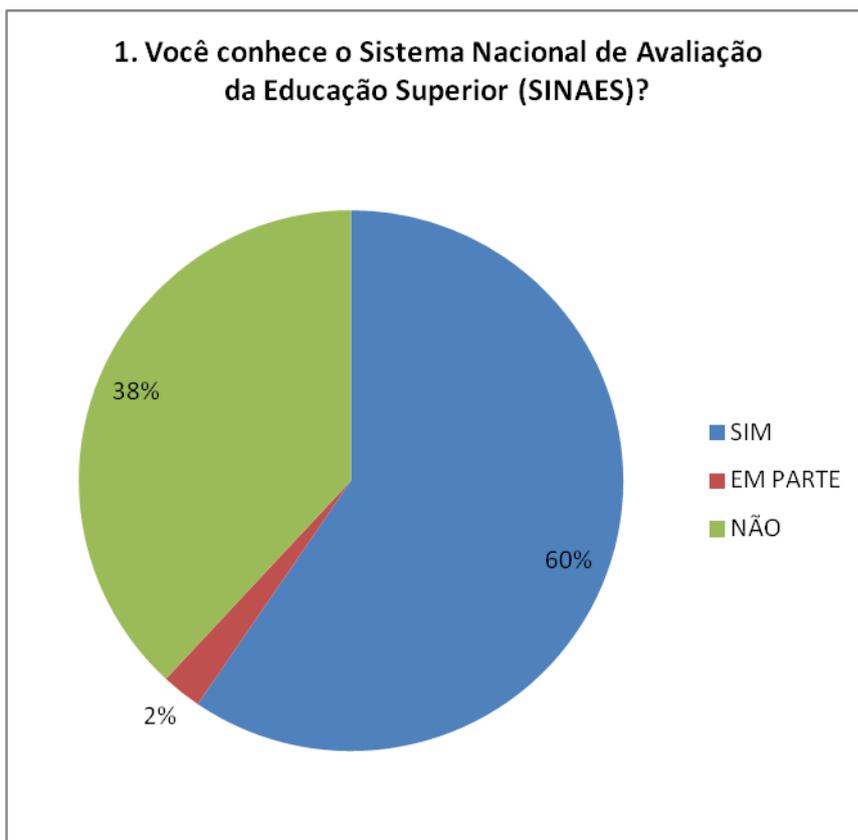
Fonte: Dados da pesquisa



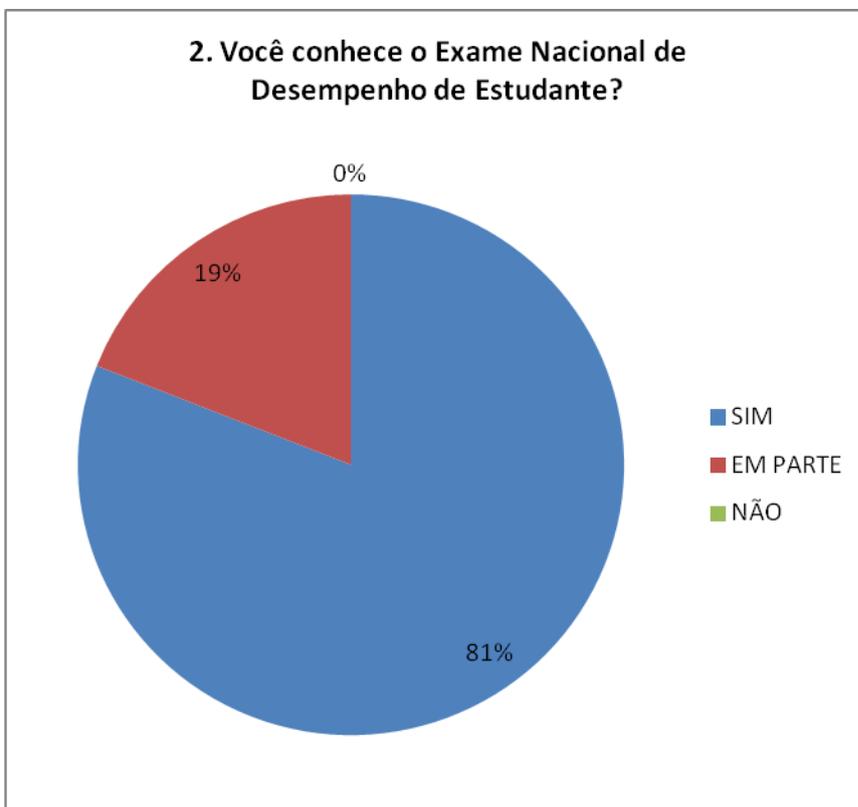
Fonte: Dados da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa

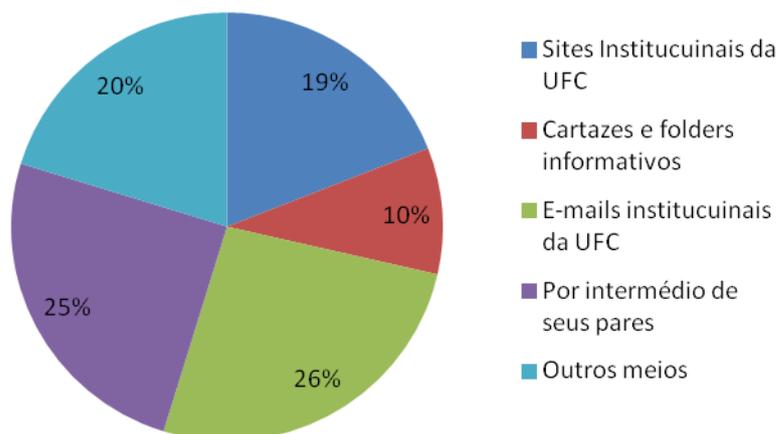


Fonte: Dados da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa

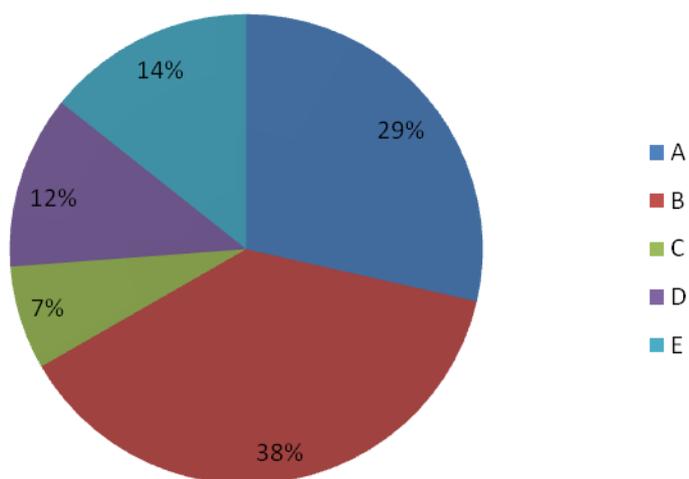
### 3. De que forma você tomou conhecimento do ENADE?



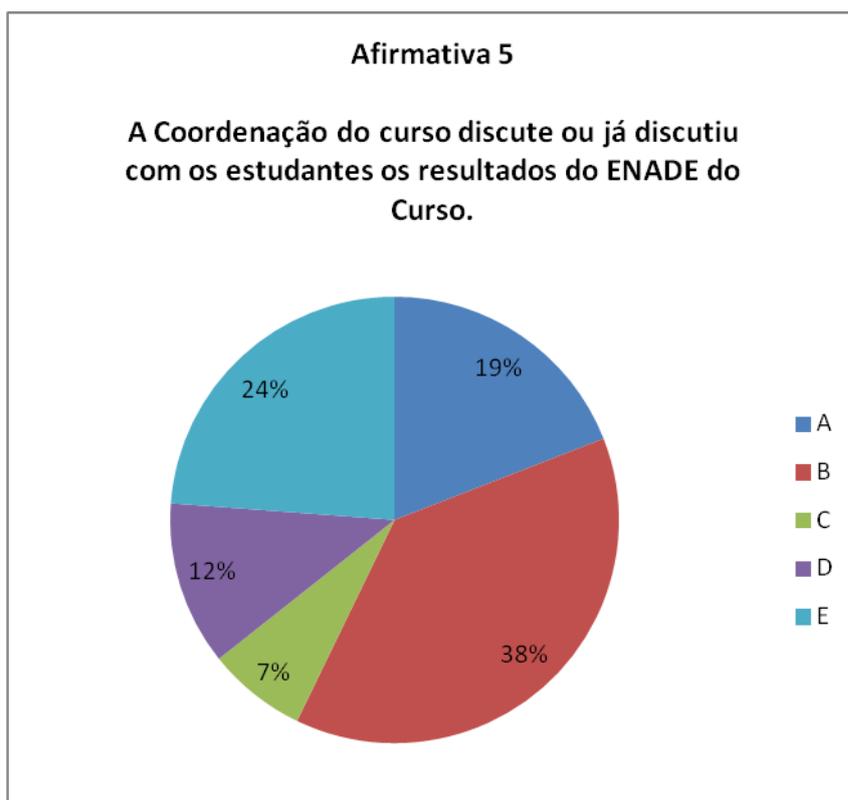
Fonte: Dados da pesquisa

### Afirmativa 4

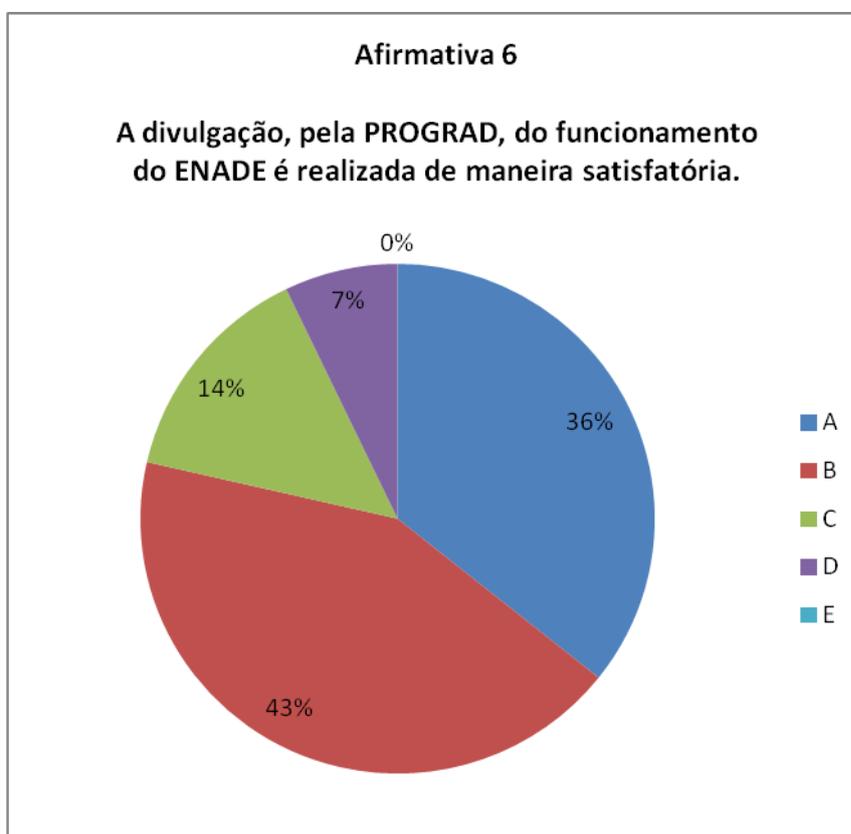
O Colegiado do Curso discute ou já discutiu em suas reuniões os resultados do ENADE.



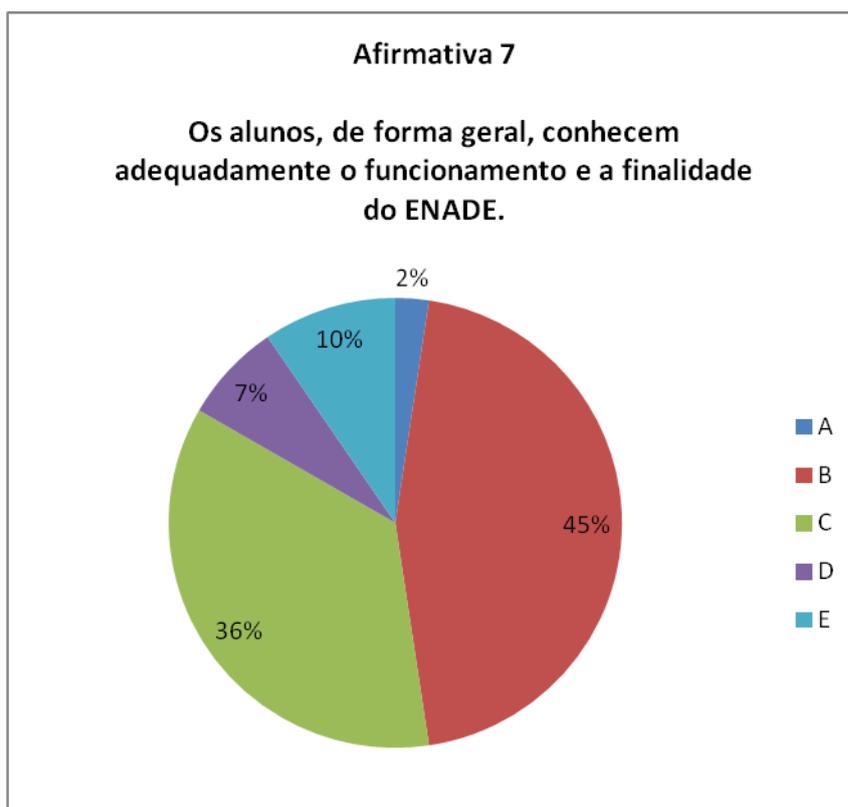
Fonte: Dados da pesquisa



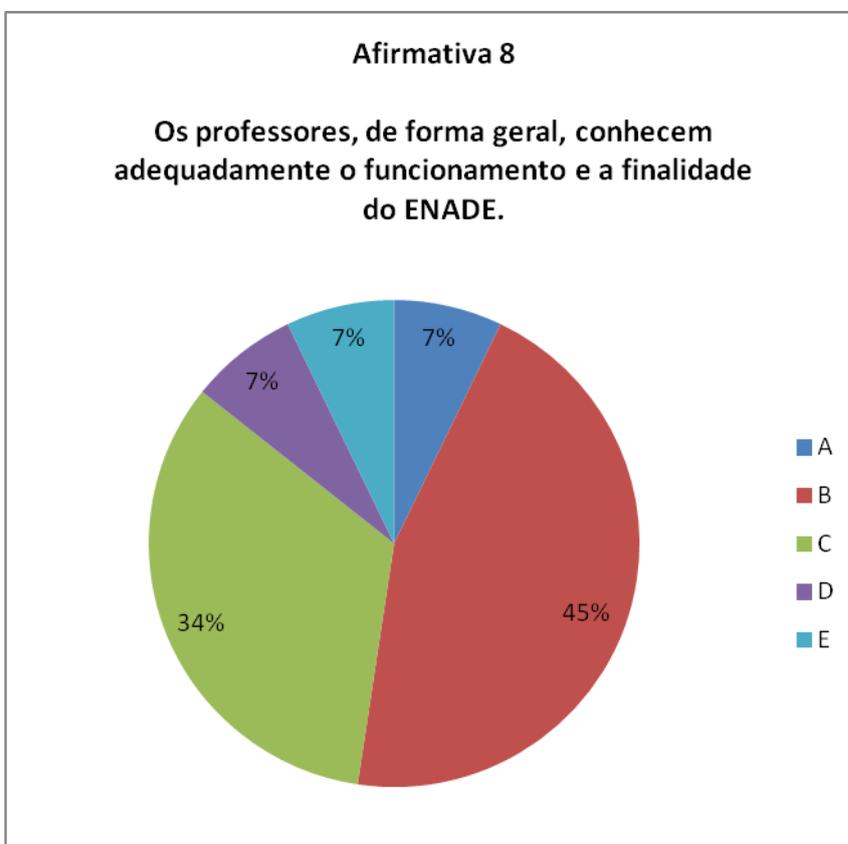
Fonte: Dados da pesquisa



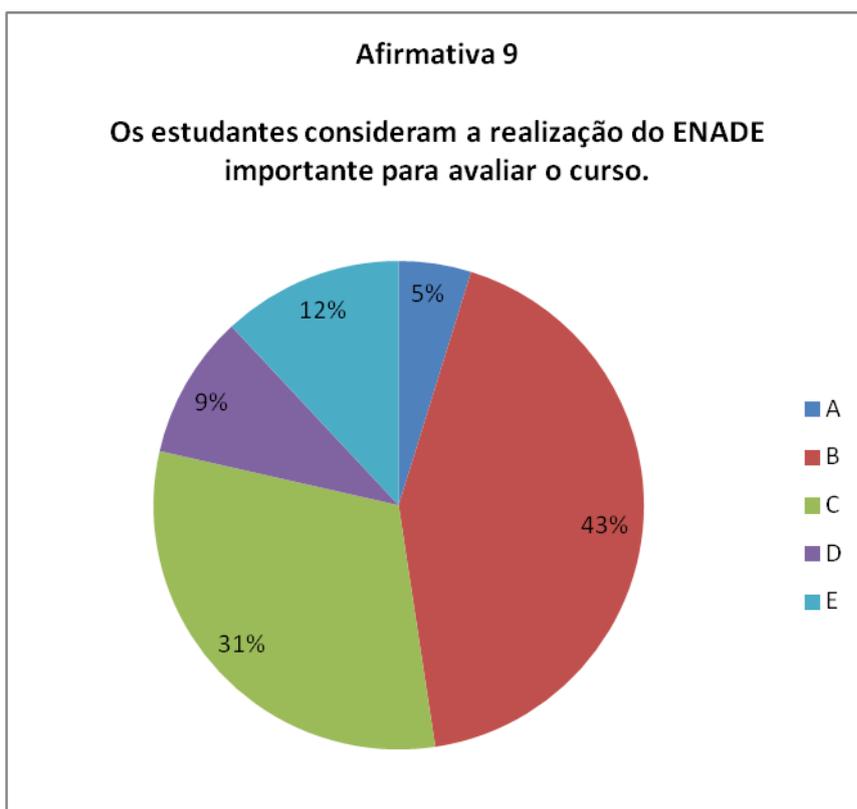
Fonte: Dados da pesquisa



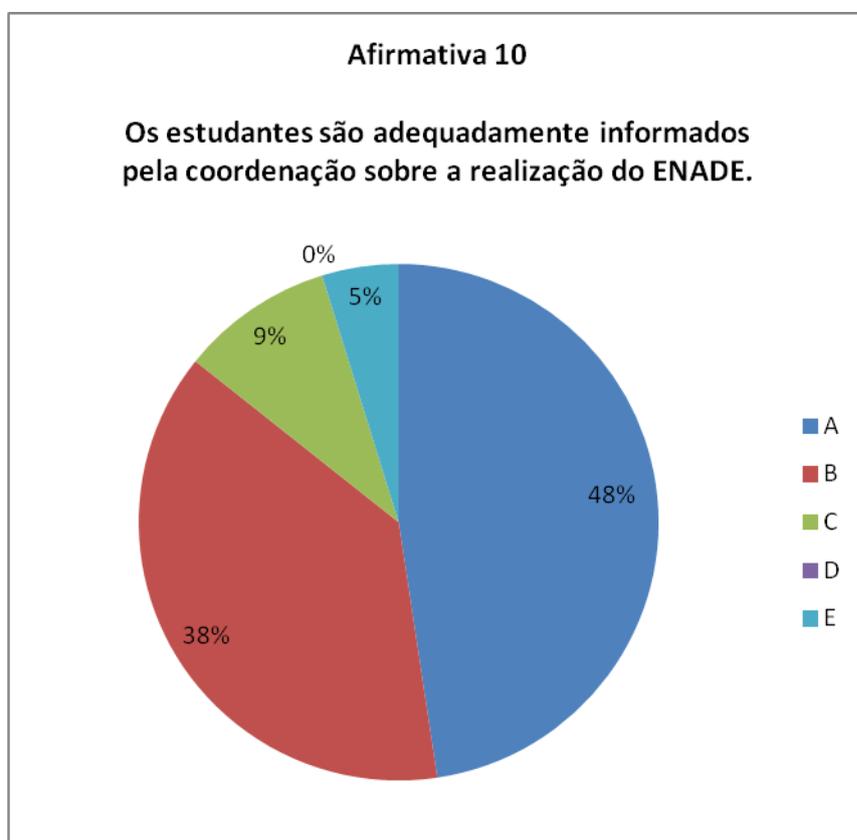
Fonte: Dados da pesquisa



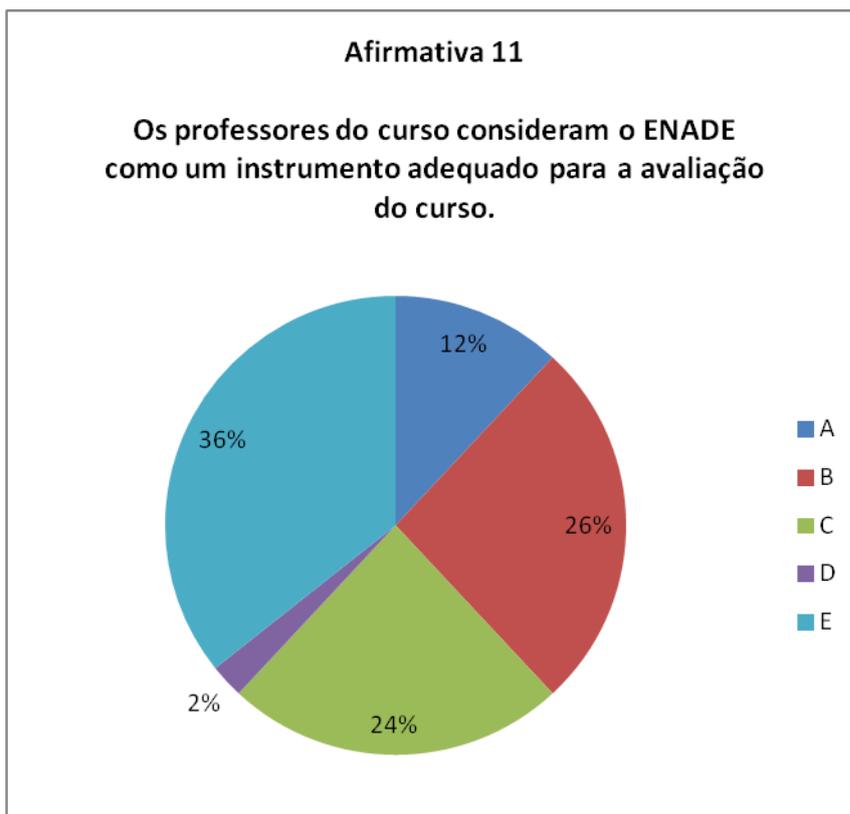
Fonte: Dados da pesquisa



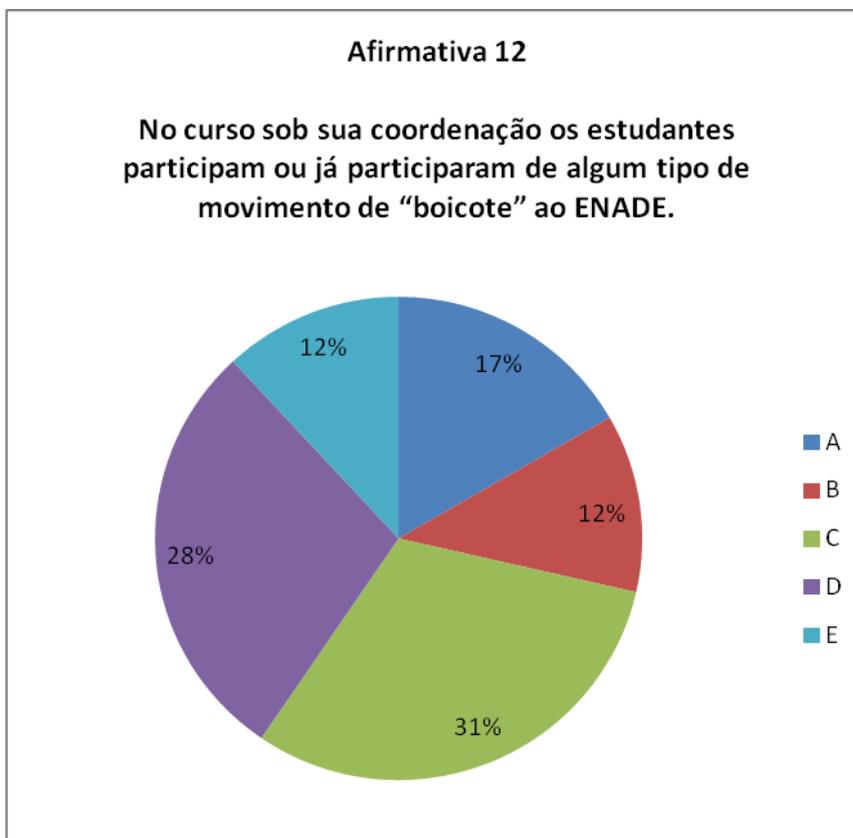
Fonte: Dados da pesquisa



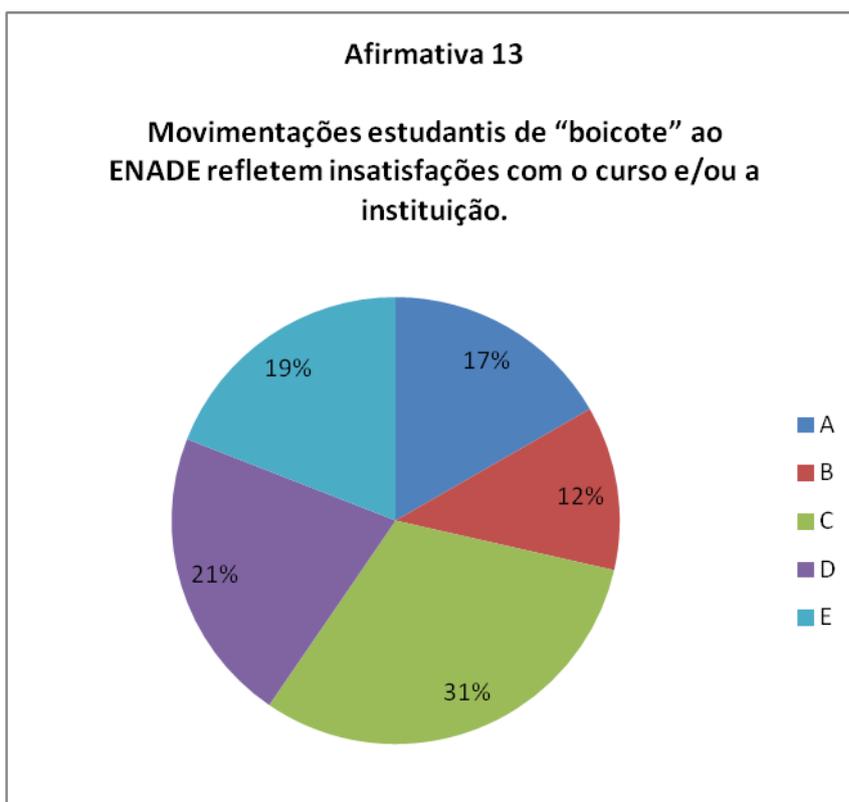
Fonte: Dados da pesquisa



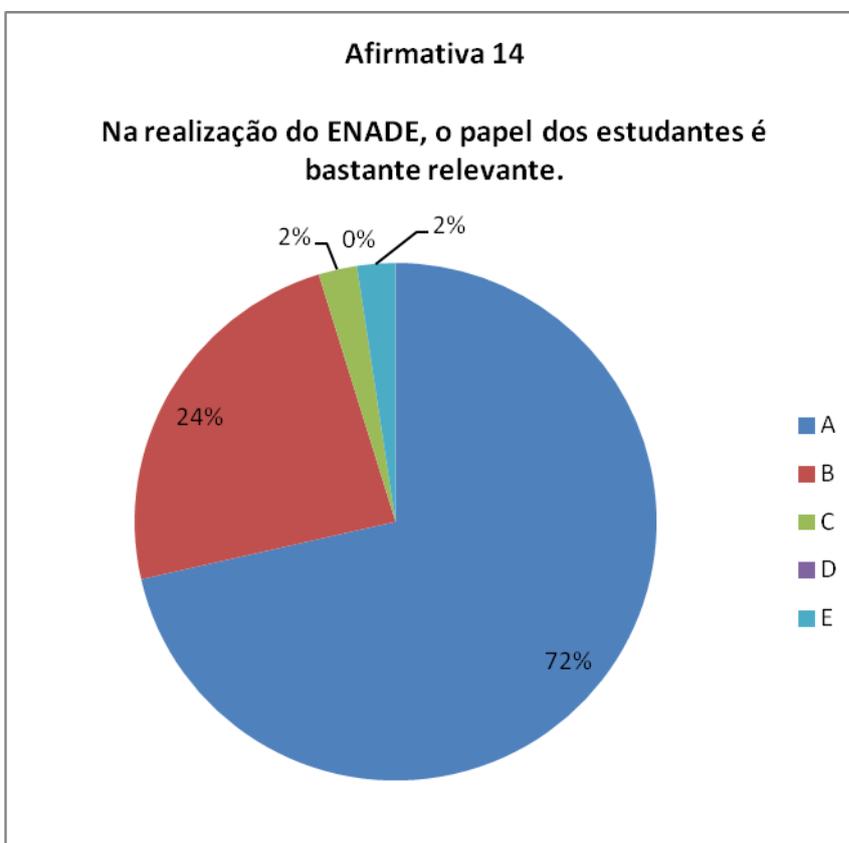
Fonte: Dados da pesquisa



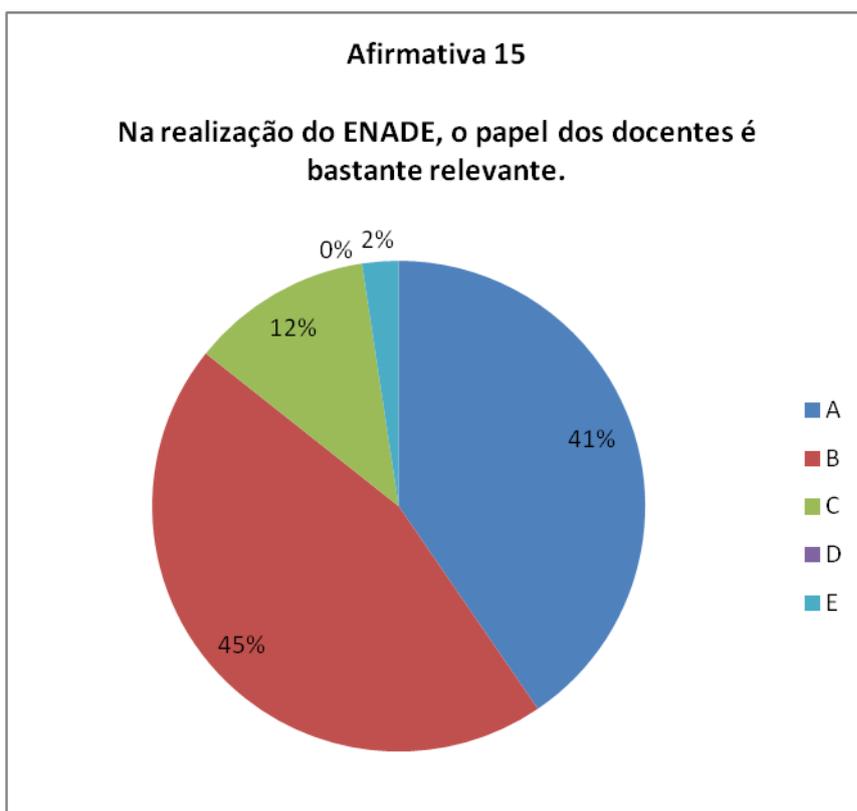
Fonte: Dados da pesquisa



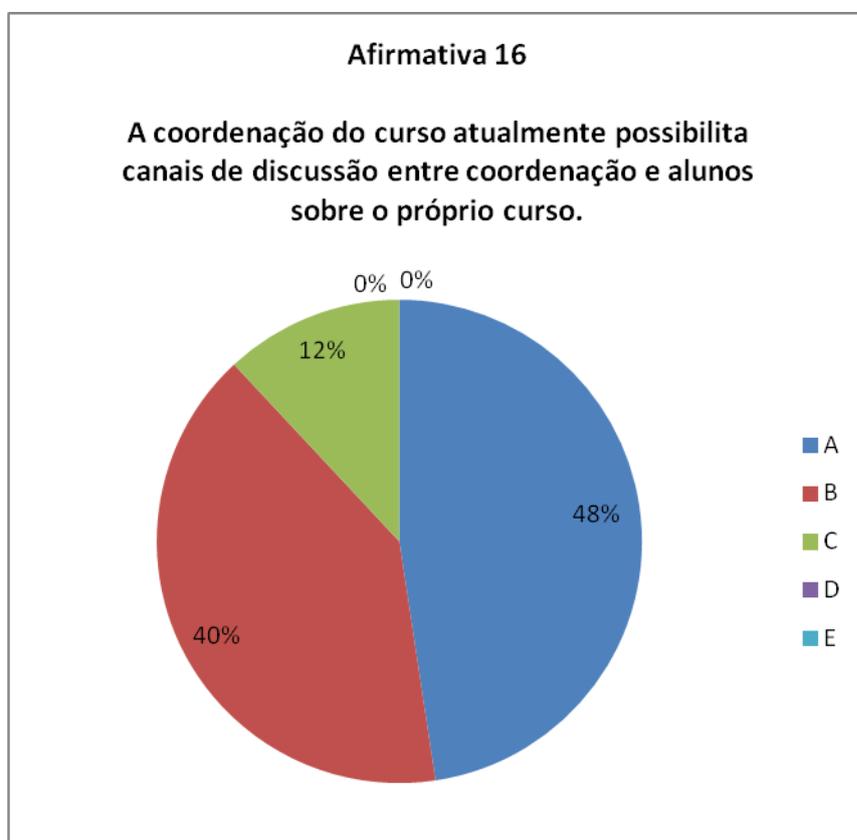
Fonte: Dados da pesquisa



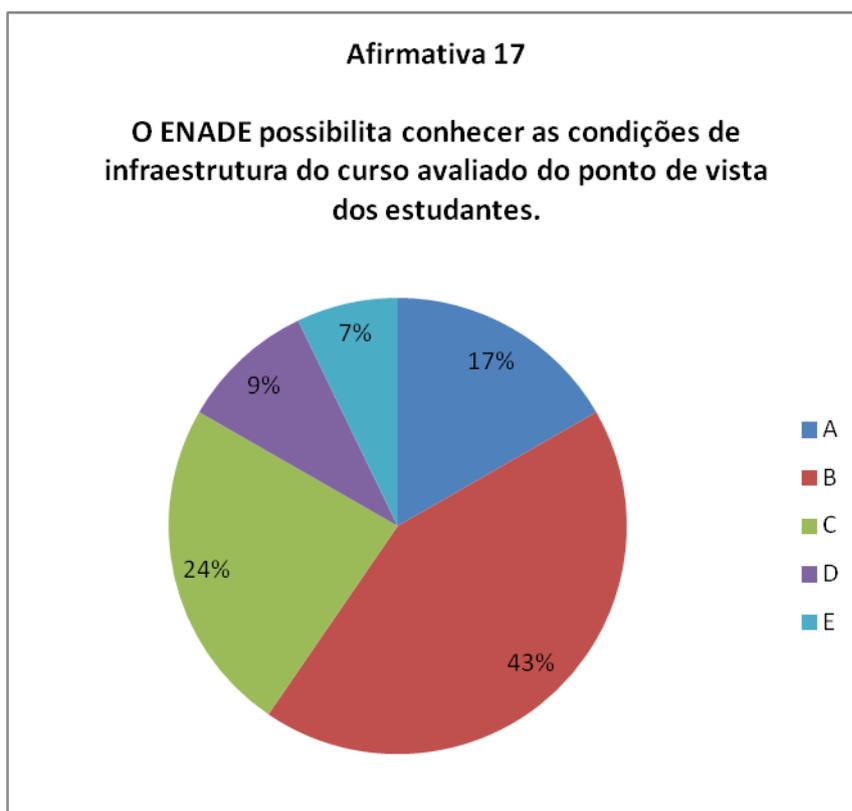
Fonte: Dados da pesquisa



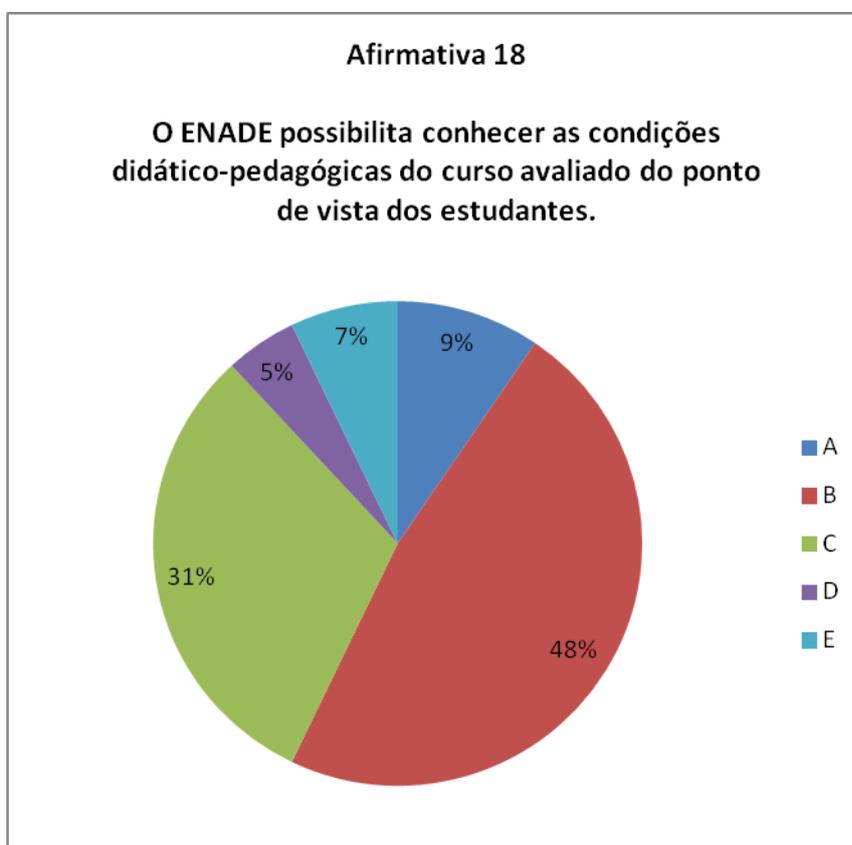
Fonte: Dados da pesquisa



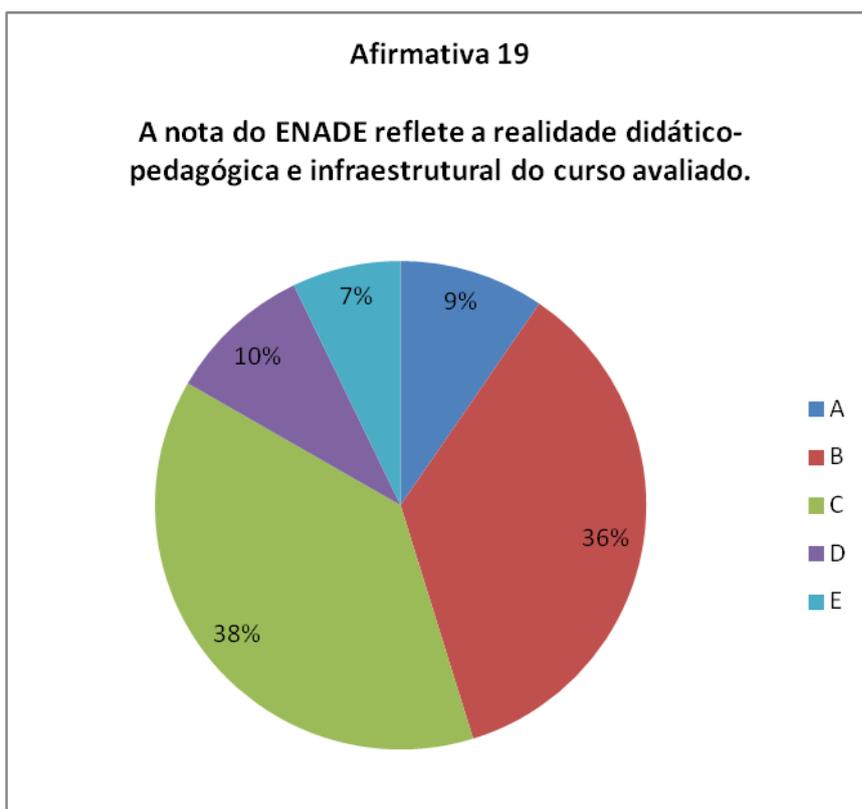
Fonte: Dados da pesquisa



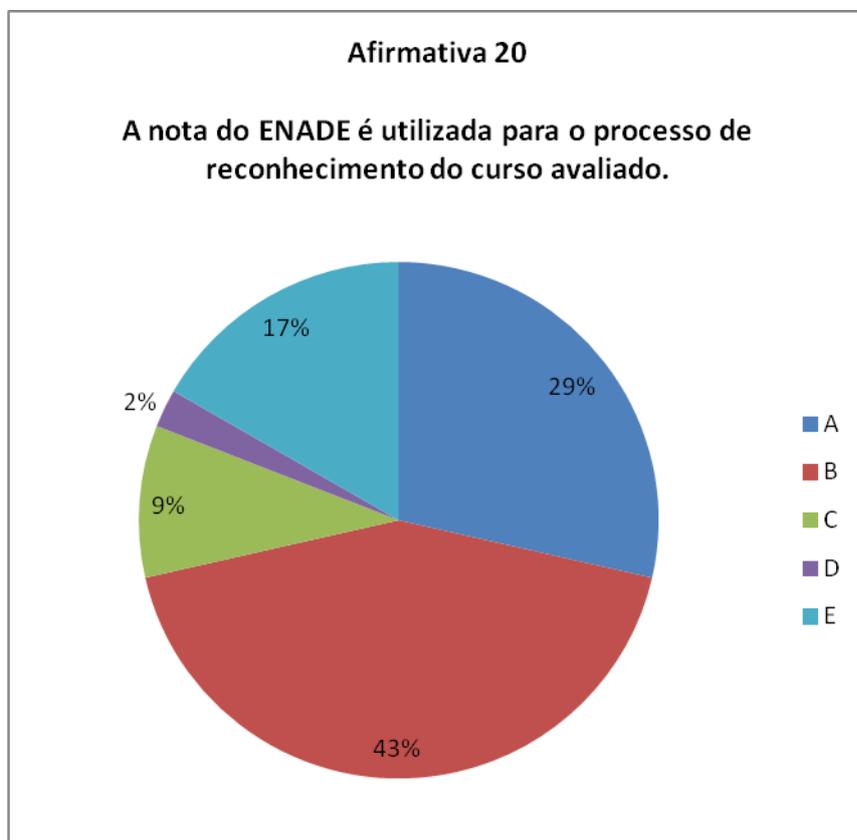
Fonte: Dados da pesquisa



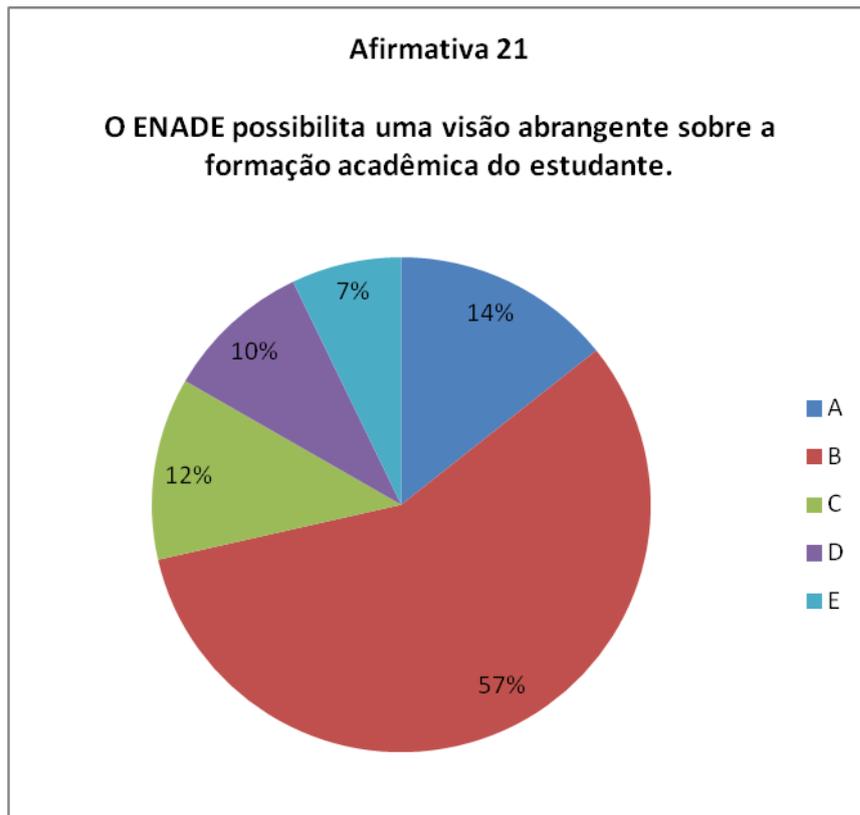
Fonte: Dados da pesquisa



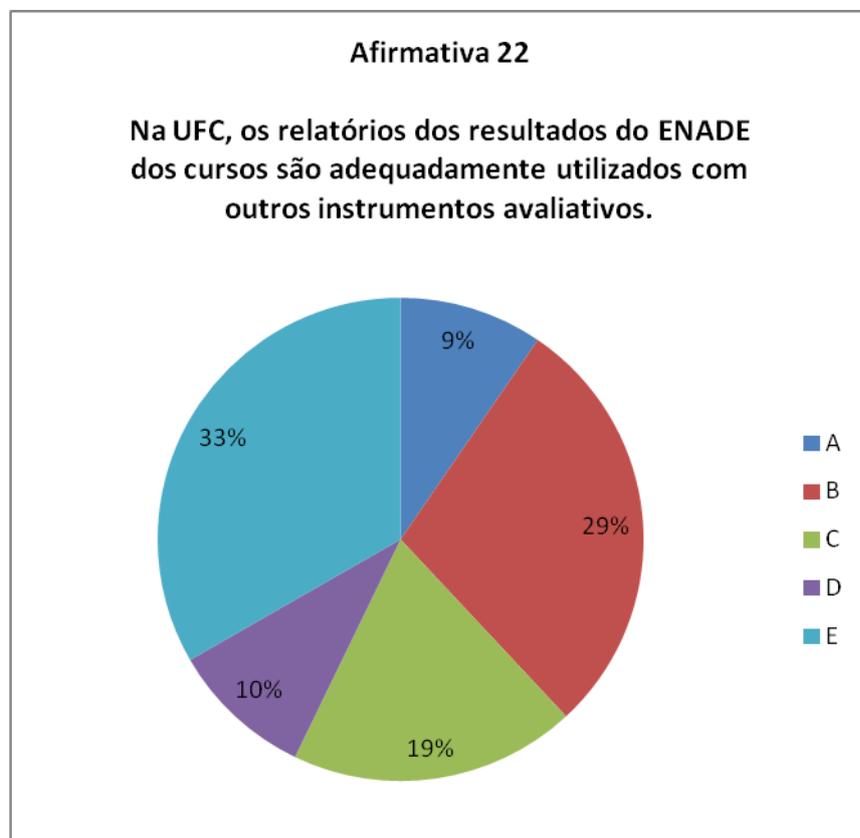
Fonte: Dados da pesquisa



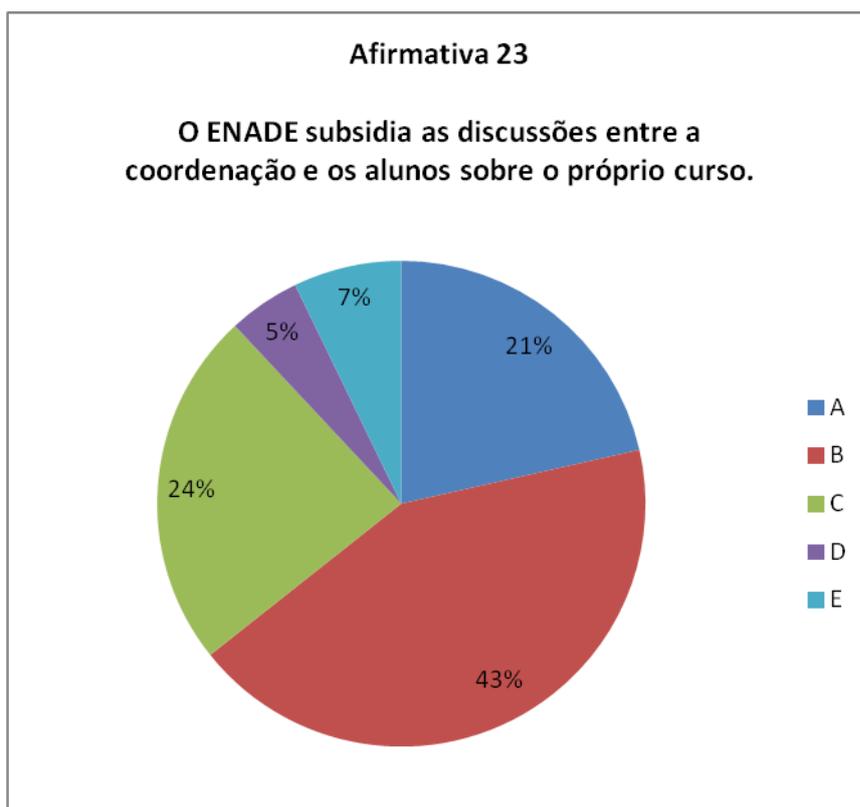
Fonte: Dados da pesquisa



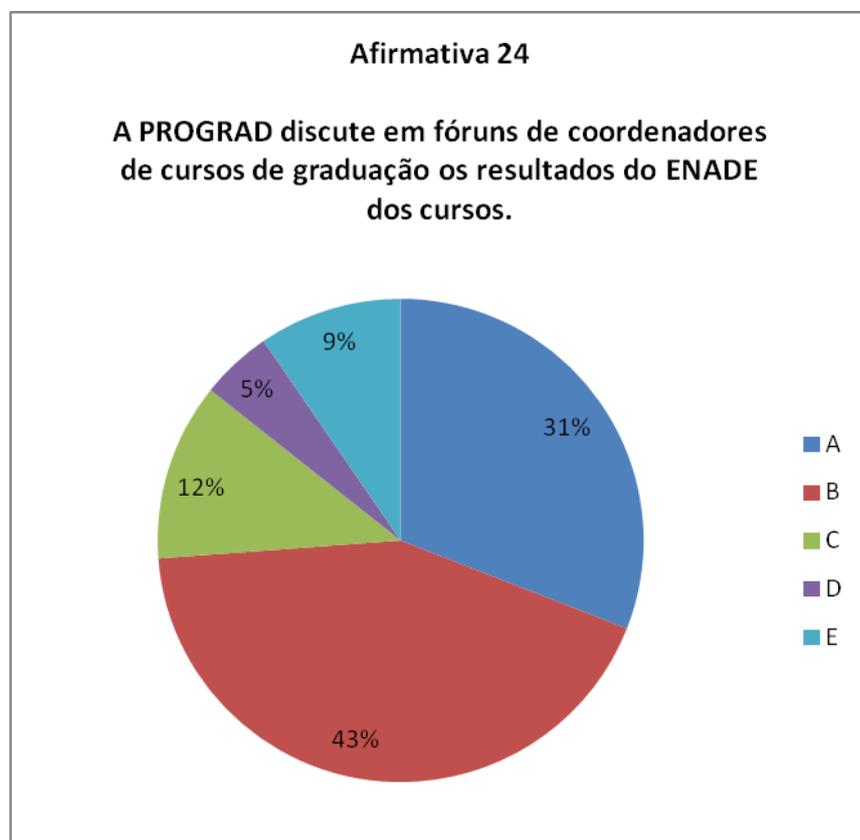
Fonte: Dados da pesquisa



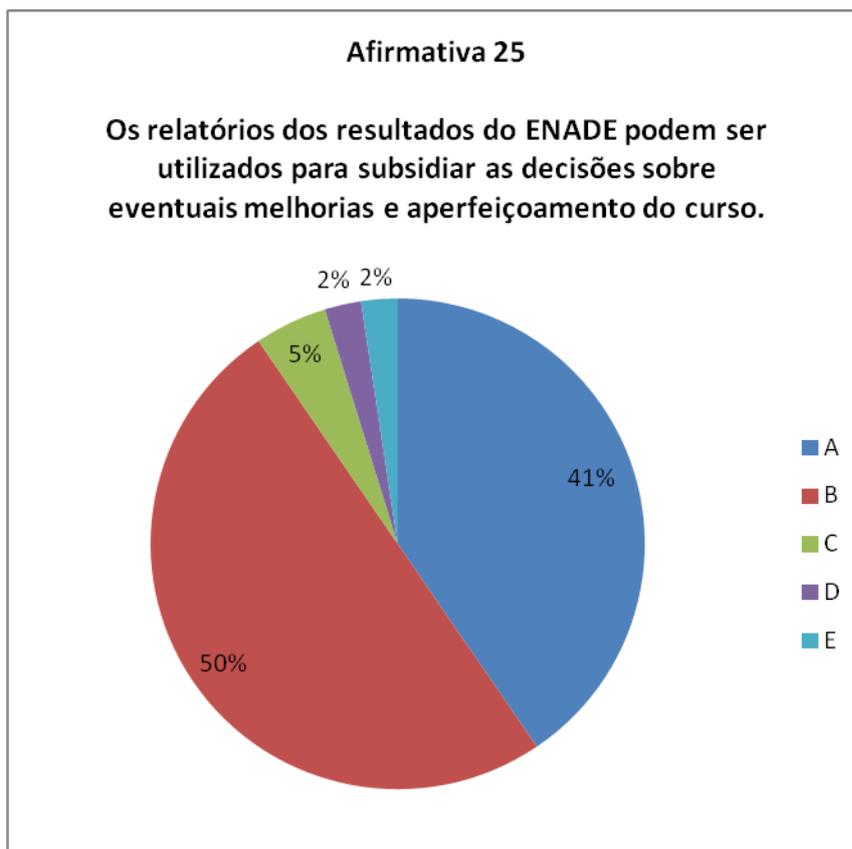
Fonte: Dados da pesquisa



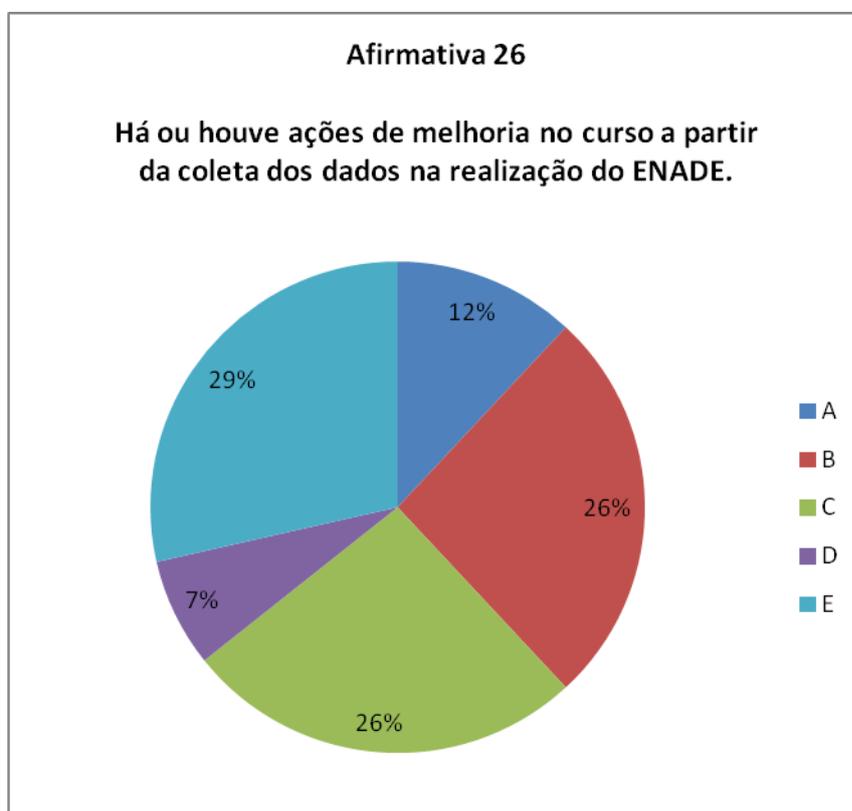
Fonte: Dados da pesquisa



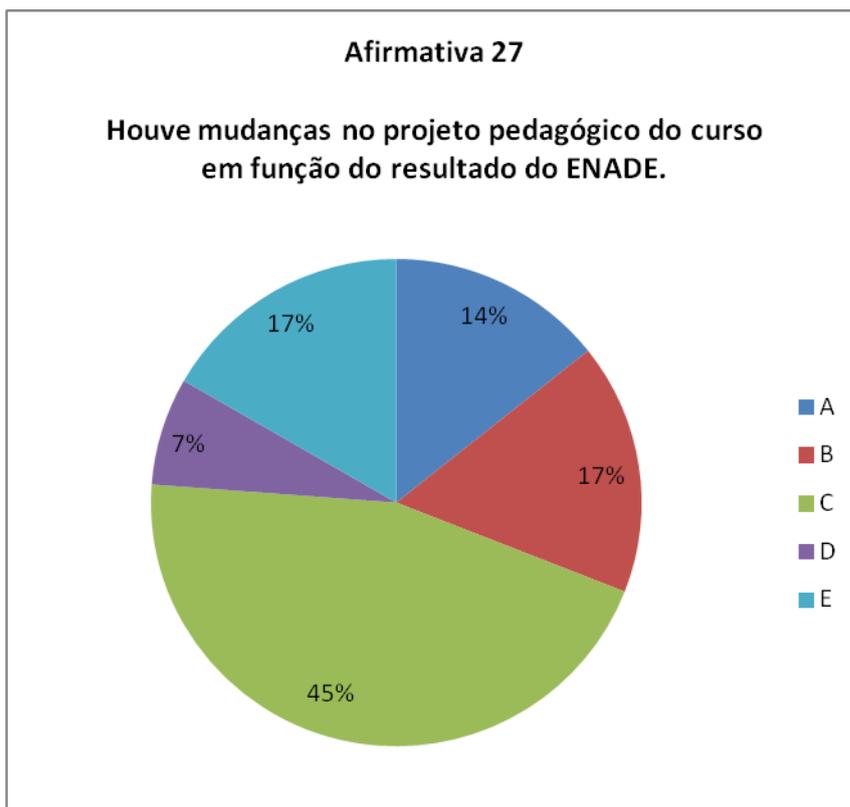
Fonte: Dados da pesquisa



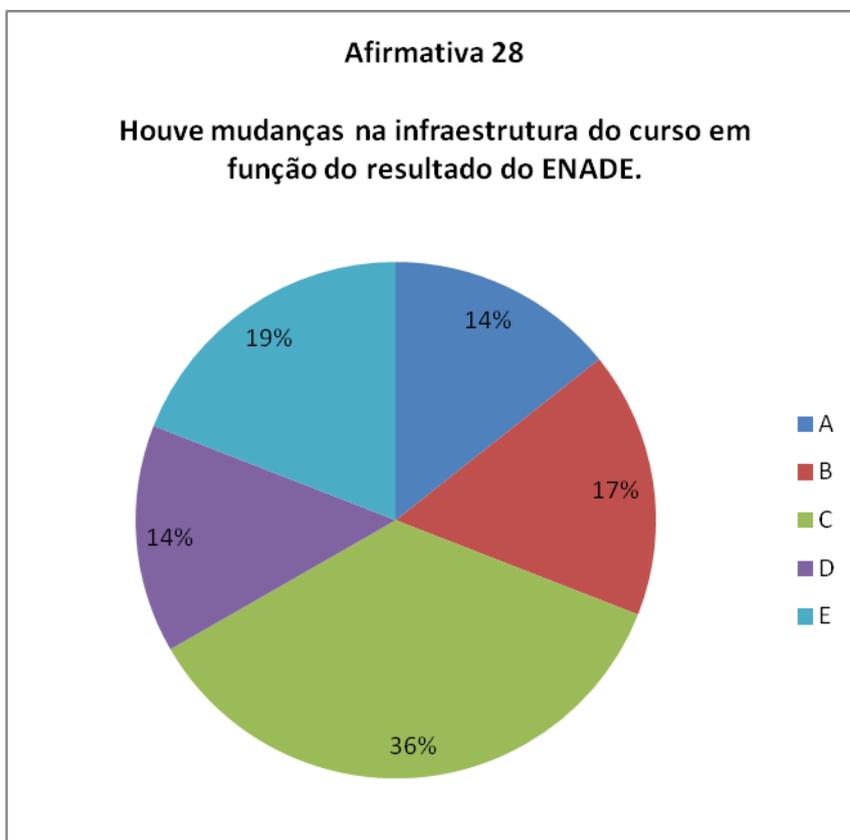
Fonte: Dados da pesquisa



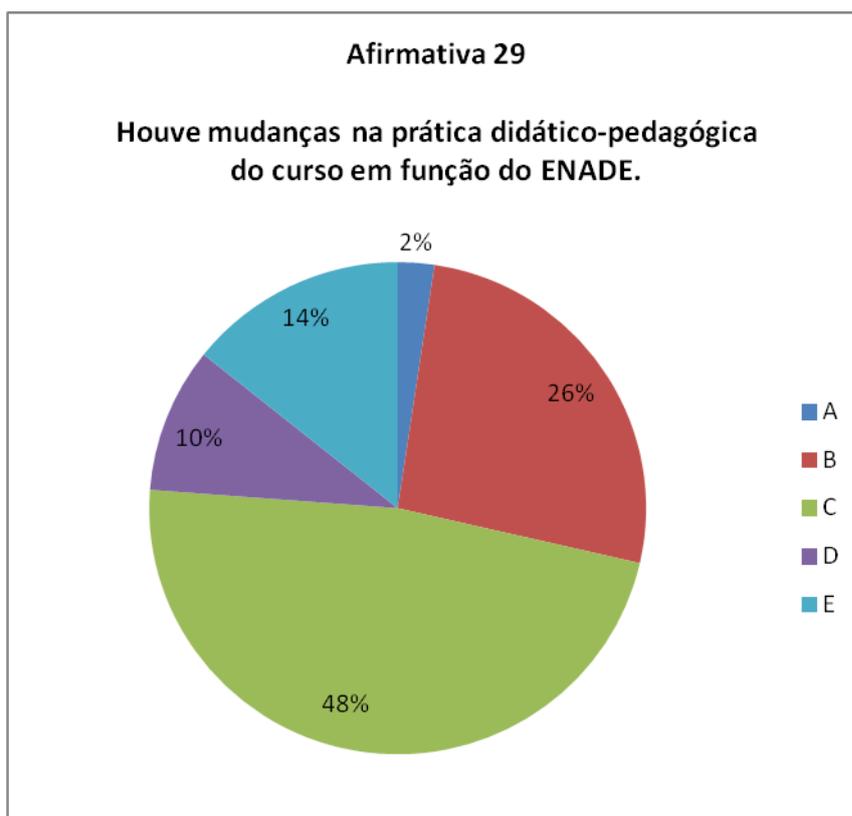
Fonte: Dados da pesquisa



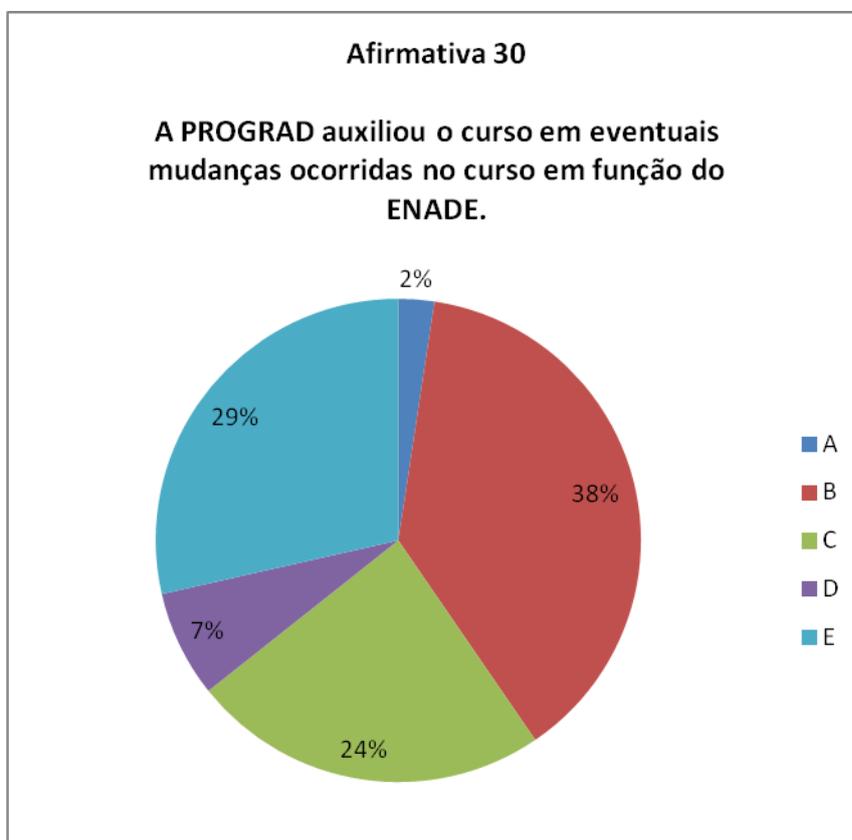
Fonte: Dados da pesquisa



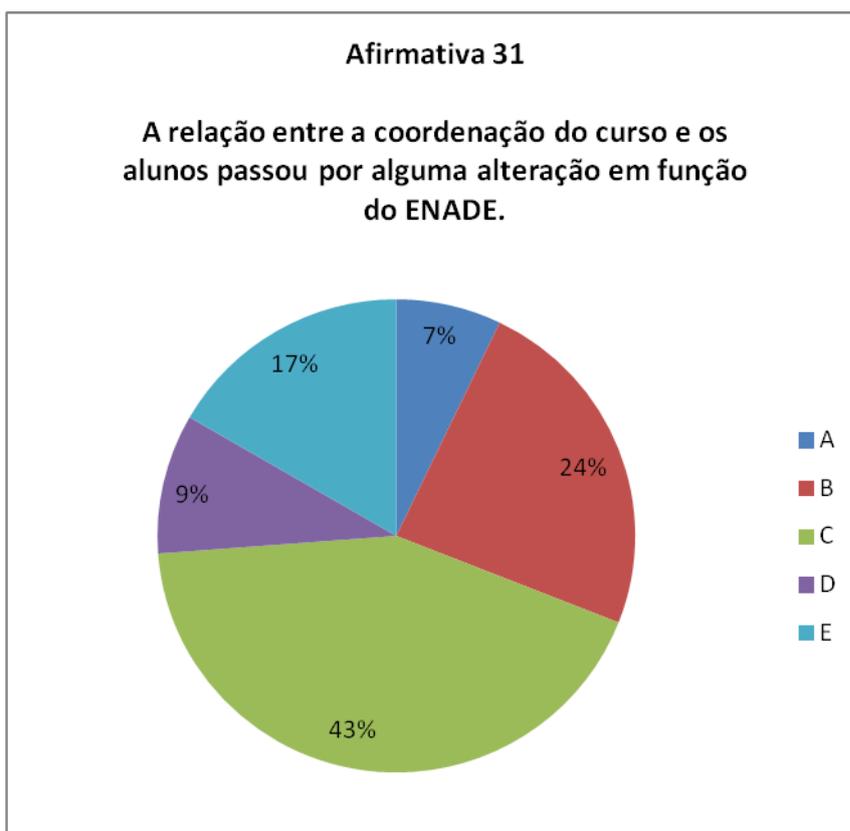
Fonte: Dados da pesquisa



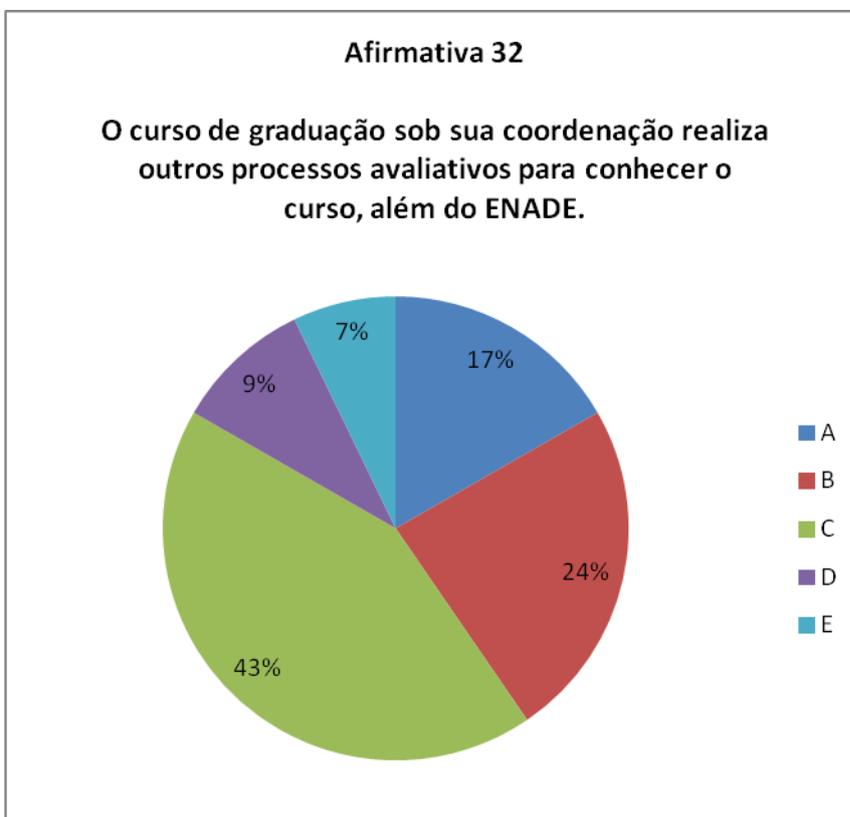
Fonte: Dados da pesquisa



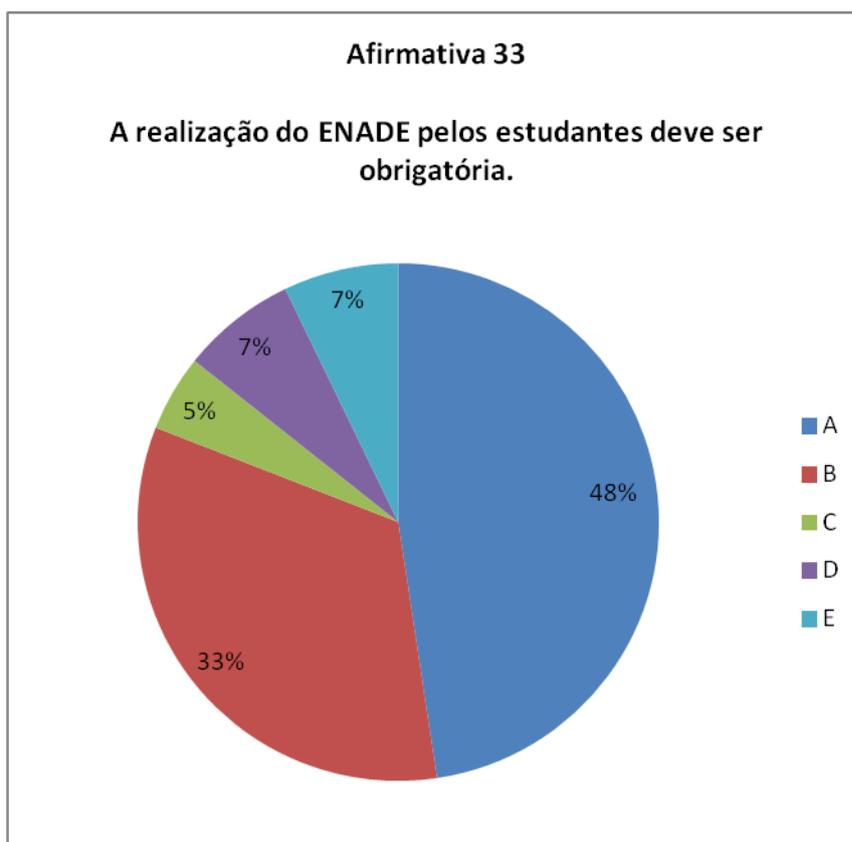
Fonte: Dados da pesquisa



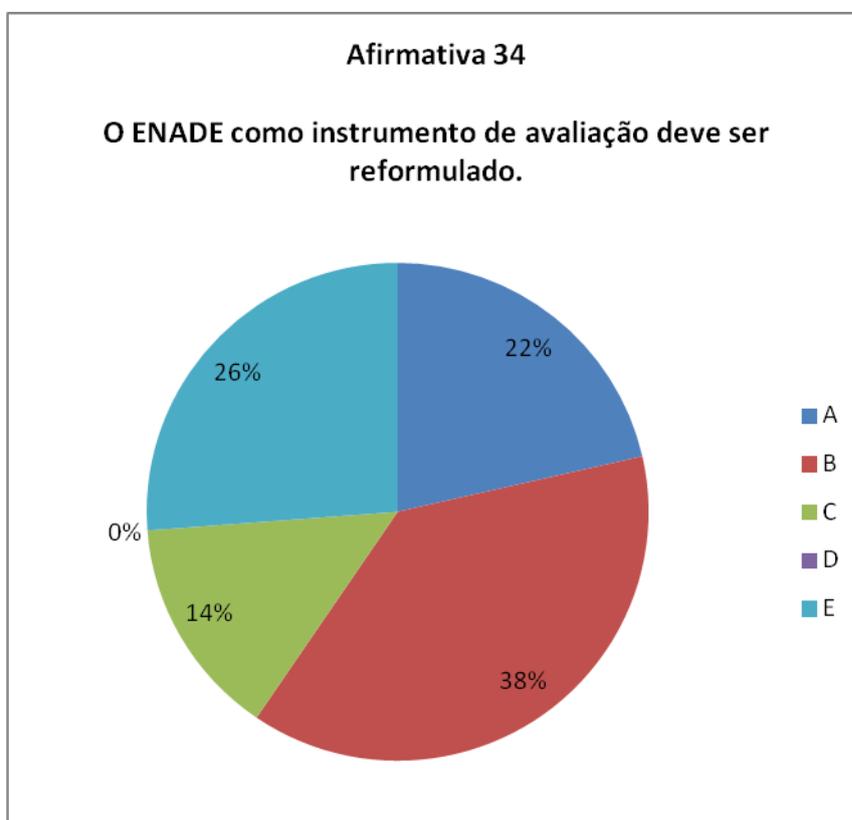
Fonte: Dados da pesquisa



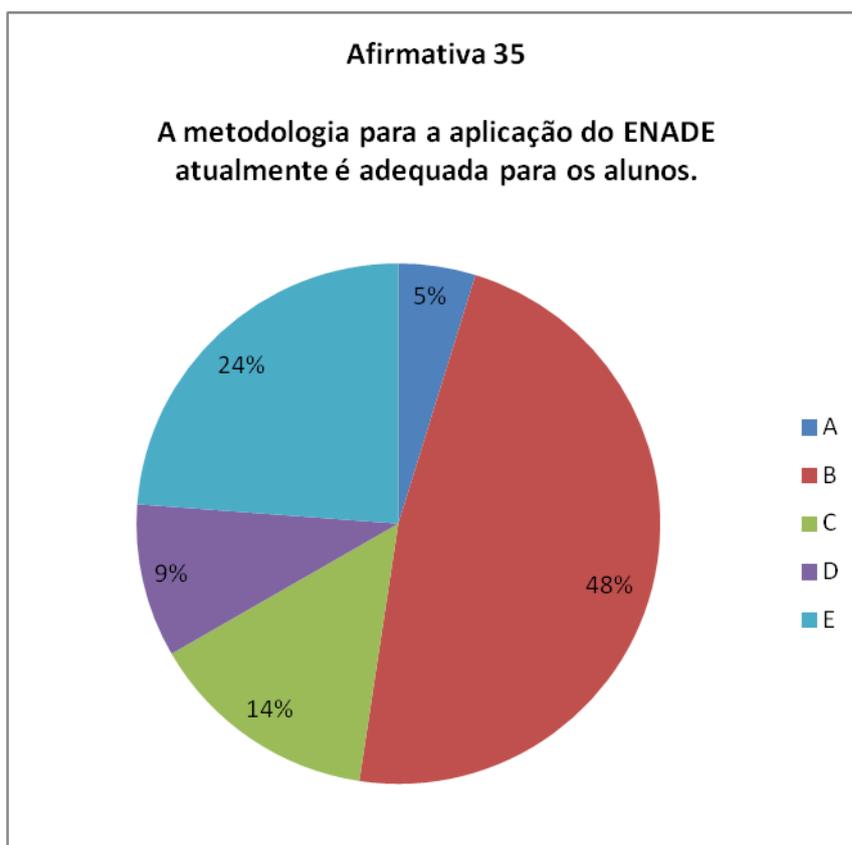
Fonte: Dados da pesquisa



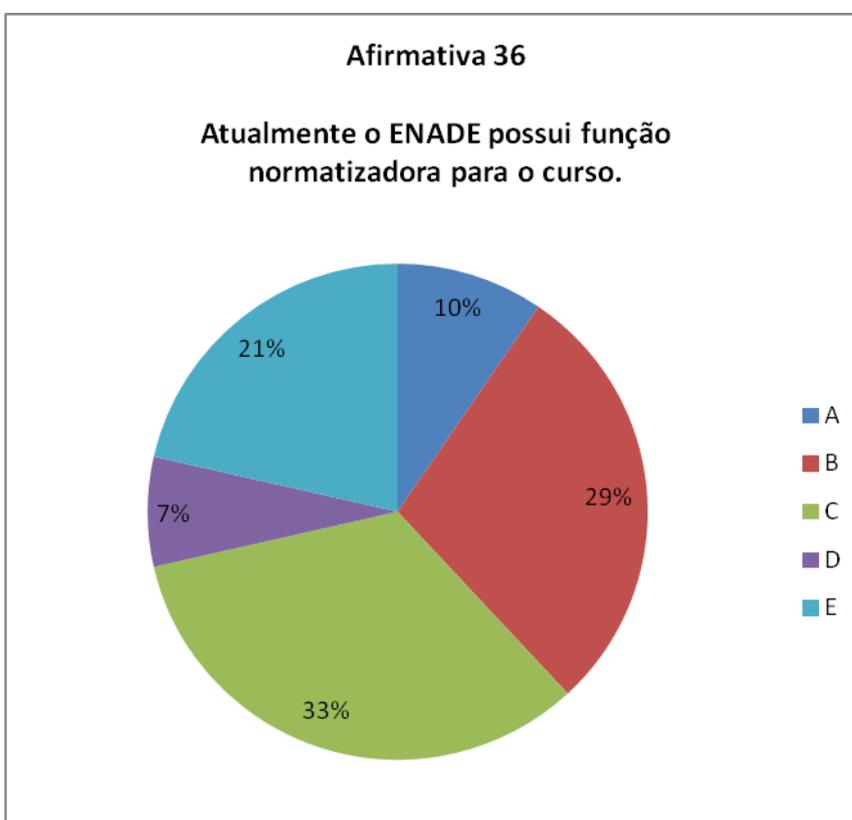
Fonte: Dados da pesquisa



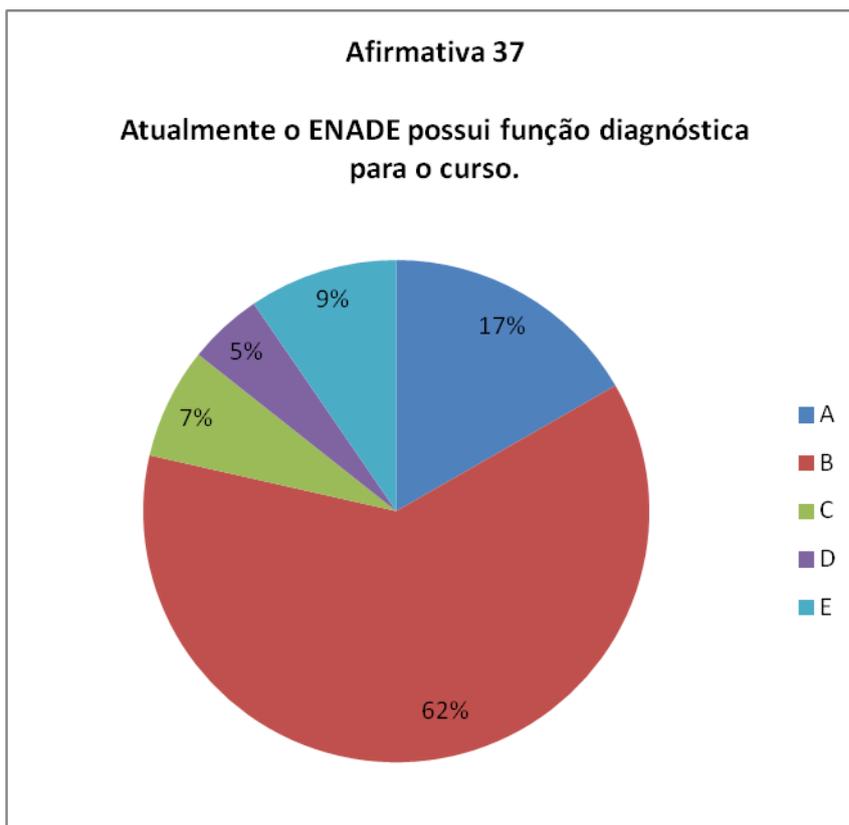
Fonte: Dados da pesquisa



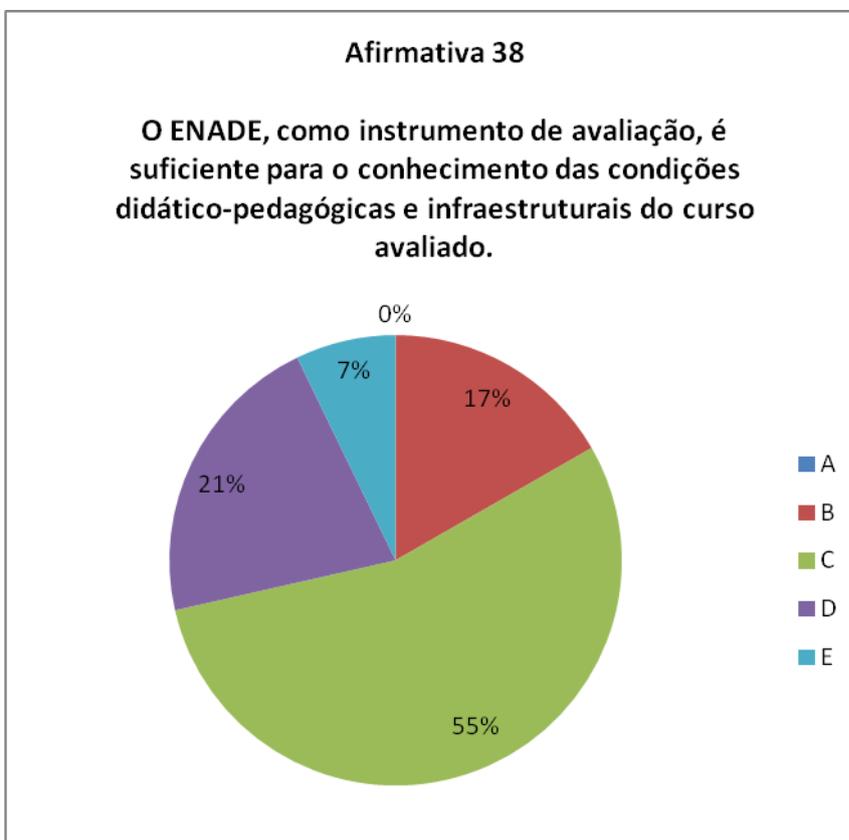
Fonte: Dados da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa