



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FAGED
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

ALINE SOARES CAMPOS

**FATORES INSTITUCIONAIS ASSOCIADOS À EFICÁCIA EDUCACIONAL DOS
CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC): A
OPINIÃO DOS COORDENADORES.**

**FORTALEZA
2009**

ALINE SOARES CAMPOS

FATORES INSTITUCIONAIS ASSOCIADOS À EFICÁCIA EDUCACIONAL DOS
CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC): A
OPINIÃO DOS COORDENADORES.

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará –
Faculdade de Educação - FAGED, como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre, outorgado pela
Universidade Federal do Ceará.**

Orientador: Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola

**FORTALEZA
2009**

*“O ontem é passado,
o amanhã é mistério,
mas o hoje é uma dádiva por isso,
se chama PRESENTE”.*
Provérbio Chinês

198

Campos, Aline Soares

Fatores Institucionais Associados à Eficácia Educacional dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC): A Opinião dos Coordenadores / Aline Soares Campos. 2009
126 f.; il. col. enc.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola

Área de Concentração:

Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação – FACED, Fortaleza, 2009.

1. Avaliação Institucional. 2. Ensino Superior. 3. ENADE. I. Andriola, Wagner Bandeira. II. Universidade Federal do Ceará – Curso de Mestrado em Educação Brasileira. III. Título

CDD 378.1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, pela seguinte banca examinadora:

TÍTULO: Fatores Institucionais Associados à Eficácia dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC): A Opinião dos Coordenadores.

AUTORA: Aline Soares Campos

Aprovada em: 01/06/2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola
Orientador - UFC

Prof. Dr. Claudio de Albuquerque Marques
Examinador - UFC

Prof. Dr. Antonio Clécio Fontelles Thomas
Examinador Externo - UECE

AGRADECIMENTOS

Muitos contribuíram de forma direta ou indireta para a realização desta jornada. Ao concluir este trabalho, quero agradecer de forma singular a estas pessoas:

a minha família, Luís, Luisinho e a esperada Louise, pelo amor, força, coragem e determinação, que cada um, ao seu tempo e modo, me transmitem, fortalecem e engrandecem;

ao meu filho, Luís (Luisinho), meu tesouro de alegrias, aprendizagens, partilhas, trocas e amor;

aos meus pais Fefe (Francisco Carlos) e Iracema, pelos exemplos, coragem, amor e formação;

a minha mana Eveline, um exemplo de irmã e amiga, com quem sempre posso contar;

às minhas sobrinhas Larisse, Letícia e Lia, pelas alegrias, amor e aprendizagens;

a minha avó, Edite Paiva Santana, pelo carinho, exemplo e determinação pela vida;

aos professores da Faculdade de Educação – FACED – UFC, pela amizade, ensinamentos e trocas acadêmicas;

aos colegas e amigos gerados neste período de formação pessoal e profissional;

à Secretária de Educação, Izolda Cela, pela liberação para cursar o Mestrado; e

aos colegas e amigos da SEDUC – SEFOR, pelo desejo de crescimento profissional e descobertas para melhoria de nossa prática.

Muito OBRIGADA!

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Ao meu orientador, Professor Doutor Wagner Bandeira Andriola, pela ética, competência, profissionalismo, exemplo e amizade, e por me haver aceito em seu Grupo de Pesquisa e me ensinado a pesquisar.

Aos Professores Doutores: Claudio Albuquerque Marques, Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca e Maria do Socorro de Sousa Rodrigues, pelo profissionalismo, competência e apoio nas orientações da pesquisa, quando do momento da qualificação do Projeto. As contribuições compartilhadas foram de grande valia para o delineamento da pesquisa.

Ao Professor Doutor Luís Parente Maia, meu marido e companheiro, pela competência e generosidade em dividir seus conhecimentos no apoio a este trabalho.

Agradecer a todos os Professores e Professoras do Eixo de Avaliação Educacional (NAVE), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Ceará, pelo profissionalismo, exemplo, troca de experiências, aprendizagens e amizade.

RESUMO

Este estudo está inserido na linha de pesquisa em Avaliação Educacional do Programa de Mestrado em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Ceará (UFC), e tem origem na proposta de avaliação da Educação Brasileira para o Ensino Superior, formada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A Avaliação Institucional proposta pelo SINAES, conforme a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, é composta por quatro instrumentos avaliativos, que são: a Auto-Avaliação; a Avaliação externa; a Avaliação das condições de ensino; e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Neste cenário, o tema desta pesquisa instala-se no quarto instrumento de avaliação, o ENADE. Para tanto, foi feito um recorte nos Cursos de Graduação da UFC, concentrando a visão nos cursos que foram avaliados pelo ENADE nos anos de 2004, 2005 e 2006. Assim, o objetivo deste trabalho consiste em verificar o efeito do ENADE sobre a Instituição de Ensino Superior (IES), buscando identificar os fatores associados à eficácia educacional, através da visão do coordenador dos cursos de graduação. Para o alcance desta pesquisa, a metodologia utilizada pode ser classificada como sendo uma pesquisa do tipo exploratória. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário fechado, aplicado aos coordenadores dos cursos avaliados pelo ENADE. Com os resultados da pesquisa, pretende-se contribuir com o aperfeiçoamento e melhoria do desempenho global dos cursos de graduação desta instituição.

Palavras-chave: Avaliação Institucional; Ensino Superior; ENADE.

ABSTRACT

This study pertains to the Educational Evaluation research branch from Brazilian Education Master Program, from Education Faculty (FACED), from the Universidade Federal do Ceara (UFC), and it rises from the purpose of Brazilian Education evaluation for Higher Education, carried out by Sistema Nacional de Avaliacao da Educacao Superior – the Brazilian National System for Higher Education Evaluation (SINAES). Institutional Evaluation that SINAES purposes, following the no. 10,861 law, from April 14th of 2004, is constituted of four evaluational instruments: self-evaluation, external evaluation, evaluation of teaching conditions, and the National Examination of Students Performance (ENADE). In this setting, this research subject is placed at the fourth evaluation instrument, ENADE. For doing that, a shortcut was done within UFC Graduation courses, concentrating the perspective on the ones which were evaluated in 2004, 2005, and 2006. Therefore, this study aims at verifying ENADE effects on the Higher Education Institution, searching to identify factors associated to educational effectiveness. In order to reach such goal, the adopted methodology can be classified as an exploratory research. To collect data, the structured survey was the instrument, and it was applied to coordinators of courses evaluated by ENADE. With the results, we intend to contribute to ameliorate the global performance of UFC`s graduation courses.

KEY-WORDS: Institutional evaluation; Higher education; ENADE.

LISTA DE GRÁFICOS

1 Perfil dos Coordenadores Entrevistados, em Relação ao Gênero e Titulação Acadêmica.....	50
2 Você conhece o Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES).	55
3 Você é favorável ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) enquanto componente do Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES).	57
4 Do seu ponto de vista, o último conceito obtido pelo seu Curso no ENADE repercutiu, de algum modo, na sua dinâmica interna?	58
5 Seu curso dispõe de Projeto Político-Pedagógico (PPP)?	60
6 O curso é bem integrado, havendo clara vinculação entre as disciplinas.....	63
7 A pesquisa é utilizada como estratégia de aprendizagem na maior parte das disciplinas	64
8 O curso contribui para a reflexão sobre as desigualdades econômicas e sociais do Estado....	65
9 O curso oferece oportunidade para os alunos participarem de ações comunitárias por meio de projetos de extensão	66
10 As disciplinas do curso contribuem para desenvolver competências relacionadas com a atuação ética e com a responsabilidade social.....	67
11 As disciplinas do curso contribuem para desenvolver competências relacionadas à utilização de metodologia científica e tecnológica, com vistas à adequada prática profissional.....	68
12 As disciplinas do curso contribuem para desenvolver competências relacionadas com a observação, a coleta e a análise de dados e informações	69
13 Os laboratórios do curso contam com equipamentos e serviços adequados	71
14 O horário de funcionamento dos laboratórios do curso é adequado à demanda dos alunos. 72	
15 Os espaços de convivência são adequados às necessidades e demandas dos alunos.	73
16 As salas de aula são adequadas ao número de estudantes.	74
17 Existe biblioteca setorial adequada às necessidades dos alunos.	75
18 O acervo da biblioteca setorial é adequado às necessidades dos alunos.	76
19 O curso oferece, além das atividades teóricas e práticas, atividades de Iniciação Científica	78
20 O curso oferece, além das atividades teóricas e práticas, atividades de Extensão	78
21 O curso oferece, além das atividades teóricas e práticas, atividades de Monitoria	79
22 O curso oferece, além das atividades de teoria e prática, atividades de Estágio Supervisionado.	80
23 O curso exige a elaboração de Monografia ou trabalho de fim de curso	81
24 Análise Final da Dimensão do Curso.....	82
25 Análise Final da Dimensão Física	83

LISTA DE TABELAS

1 Resultados do ENADE dos Cursos Entrevistados	49
2 Matriz Composta entre os Resultados do ENADE e as Entrevistas dos Coordenadores.	84
3 Correlação entre os Resultados do ENADE e das Entrevistas dos Coordenadores (em negrito as correlações significativas).....	85

LISTA DE SIGLAS

ANDES - Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

ENADE - Exame Nacional do Desempenho de Estudantes

ENC - Exame Nacional de Cursos

FACED - Faculdade de Educação (UFC)

IES - Instituição de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PARU - Programa de Avaliação da Reforma Universitária

PDE - Plano de Desenvolvimento de Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PPP - Projeto Político Pedagógico

REUNI – Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SESu - Secretaria da Educação Superior (MEC)

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UFC – Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A AVALIAÇÃO NO BRASIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS	5
2.1 A Educação Superior: Conceitos, Legislação e Características	5
2.2 A Avaliação no Brasil: Trajetórias, Mitos e Desafios	11
2.2.1 Psicologia e Educação: as Avaliações Psicométricas	11
2.3 O Exame Nacional de Desempenho Estudantil (ENADE)	28
2.4 Fatores Associados à Eficácia Educacional na Educação Básica	34
2.5 Fatores Associados à Eficácia Educacional na Educação Superior	37
3 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS	42
3.1.1 População e Amostras	43
3.1.2 Procedimentos para Obtenção dos Dados	44
3.1.3 Instrumentos	44
3.1.4 Análise dos Dados	45
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	47
4.1 Contexto no qual se Insere a Universidade Federal do Ceará	47
4.2 Resultados das Análises dos Questionários dos Coordenadores	48
4.2.1 Perfil de Ação dos Coordenadores	49
4.2.2 Dimensão do Curso	60
4.2.3 Dimensão Física	69
4.2.4 Atividades Complementares	76
4.3 Relações entre os Resultados das Análises dos Questionários com o ENADE .	81
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
BIBLIOGRAFIA	90
APÊNDICE	96
ANEXOS	99

1 INTRODUÇÃO

Dadas as constantes mudanças que atingem as sociedades, ajustar os processos de ensino à realidade é uma necessidade indiscutível. Até mesmo instituições centenárias, como as instituições de ensino superior (IES), estão mergulhadas nesse cenário conturbado. Assim, por vezes as IES foram identificadas como uma possível saída para a crise que o Estado vive, assim como, sob outro olhar, o mercado vislumbrou na educação uma possível “mercadoria”.

Para tanto, pensar algo que seja dinâmico, que aprecie o valor de um dado, que compreenda uma situação, que diagnostique a valoração de cada objeto, que estabeleça os parâmetros existentes e os desejados, parece-nos ser a solução de uma procura para encontrar o caminho a fim de resolver os problemas contemporâneos. Um caminho como esse pode ser um processo denominado Avaliação Institucional.

Em uma IES, as decisões e ações não devem se vincular a resultados superficiais e apressados. Os projetos são, na sua maioria, de médio e longo prazo, pois se trata de uma instância que tem como compromisso e responsabilidade a formação adequada de profissionais que atuarão em diferentes áreas e atividades humanas. Uma Instituição de Ensino Superior necessita repensar constantemente suas práticas, seus princípios, valores e missão, enfim, todo o conjunto que a constitui como instituição.

Uma IES melhor se faz se apoiada em discussões, ações e reflexões, uma vez que cada instituição tem características singulares. Para viabilizar esse processo interativo, é necessário estabelecer um processo avaliativo com significado real, gerado e constituído de forma a dar amplitude à avaliação, para assim contribuir para que se repense sua missão de formar cidadãos críticos, reflexivos e profissionais competentes.

Como consequência, aumenta o número de conceitos, concepções, formas de explicar e compreender a teoria que embasa as práticas de avaliação que as instituições e sistemas avaliacionais utilizam para fundamentar sua atuação com os alunos, sendo possível observar na prática cotidiana que alguns desses mecanismos avaliam seus alunos mesclando procedimentos das teorias educacionais - tradicional, escolanovista, tecnicista e construtivista - mas com a justificativa de que estão realizando uma prática

avaliativa embasada unicamente numa concepção emancipatória, e não tradicional e quantitativa.

A separação entre propostas e práticas que se percebem diariamente nas instituições de ensino superior surge das determinações presentes nos documentos nacionais que fundamentam o ensino. Essas diretrizes enfatizam a apresentação de resultados obtidos pela instituição, mensurado por seus alunos, ou seja, notas que demonstrem o quanto eles renderam num determinado período de formação, para que, com base nesses dados, possa ser realizada uma análise da “qualidade educacional”, cuja justificativa está centrada na “melhoria do ensino”.

Nesse sentido, parte-se do entendimento de que, para modificar as formas de fazer avaliação, primeiramente, é preciso compreender por que ela é feita, em benefício de quem, com que objetivos, em que são baseadas as concepções de ensino e, principalmente, para quem são destinadas. Para transformar a prática avaliativa, é essencial desenvolver um olhar crítico que, no entender desta pesquisa, só será possível se realizado com base no entendimento e na análise histórica sobre a temática focalizada.

Por isso, justifica-se a importância deste estudo, ao passo que, conhecendo quais são os princípios e objetivos que foram fundamentando as teorias de avaliação com o passar dos anos, e a quais interesses as práticas de avaliação serviam e servem, é que poderemos constituir um conhecimento crítico a respeito desta prática e, assim, modificá-la e adaptá-la de forma a abranger os princípios pretendidos pelas instituições de ensino superior e pela sociedade

Assim, das questões ora apresentadas, emergiram as seguintes reflexões que nortearam esta investigação, mediante o fenômeno dos efeitos das avaliações externas sobre os modelos de universidades como parte das reformas de Estado, portanto, constituiu o marco amplo de transformações sociais, econômicas e políticas. Desta forma, a temática central deste estudo está no cerne dessas reformas, pois é compreender e analisar a validade e a eficácia do ENADE, como componente avaliacional na aferição da melhoria do desempenho das instituições de ensino superior. Tem como objetivo geral identificar os fatores institucionais associados ao desempenho dos discentes no ENADE nos cursos avaliados em 2004, 2005 e 2006, na Universidade Federal do Ceará. Como objetivo específico, a pesquisa pretende:

- identificar e compreender a visão que o coordenador tem do curso, buscando dessa forma proporcionar oportunidades interessantes para estudos de orientação acadêmica aos docentes e aos discentes melhorias na sua formação.

Para entender o que aconteceu nessa referida IES, fez-se necessário compreender os sistemas de avaliação da educação superior no Brasil. Procuramos conhecer os efeitos e as mudanças promovidas pelas avaliações, bem como identificar o que ocorreu na IES com base nas mudanças provocadas pela avaliação do ENADE. Ao final, levantamos algumas suposições sobre os efeitos da avaliação no modelo dessa IES.

A investigação foi desenvolvida tanto com a utilização da abordagem quantitativa como da qualitativa, visto que as bases quantitativas serviram para a elaboração dos argumentos críticos. Na pesquisa, trabalhamos também com duas naturezas de dados: uma institucional e outra pessoal, tendo em vista a contribuição das percepções dos agentes da comunidade que foram entrevistados em obediência a um roteiro, questionário, previamente elaborado contendo quatro dimensões: Perfil de Ação dos Coordenadores; Dimensão do Curso; Dimensão Física; e Atividades Complementares.

A estratégia metodológica compreendeu uma pesquisa quanti-qualitativa, com o propósito de obter subsídios para conhecer e interpretar a realidade pesquisada, configurando-se, portanto, o modo de investigação como pesquisa exploratória. Os principais procedimentos foram: análise de documentos e registros e posterior confronto com a realidade observada e os dados coletados; recolha de dados em entrevistas estruturadas; e análise obtida com os coordenadores dos cursos de graduação, objetivando identificar a compreensão sobre eles e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Esta dissertação, por sua vez, está organizada em cinco capítulos. O segundo capítulo – após o 1º (Introdução) - intitulado A Educação Superior e a Avaliação no Brasil: Percursos e percalços, apresenta uma reflexão sobre a Educação Superior e seus conceitos, legislação e características; a Avaliação no Brasil pela via das trajetórias, mitos e desafios da avaliação, tratando, em síntese, da história e da influência da avaliação de modo geral, na educação; bem como a trajetória do processo de avaliação do Exame Nacional de Desempenho Estudantil (ENADE), refletindo sobre a relação entre a qualidade dos cursos e o ENADE e a gestão dos cursos e o ENADE.

O terceiro segmento é intitulado Método de Estudo: Processos da Pesquisa e, apresenta os Fundamentos do Método de Estudo e as Descobertas e provocações ocasionadas pela pesquisa de campo e seus vieses. Assim, esta parte do trabalho visa a apresentar ao leitor os desafios e descobertas da Pesquisa de Campo, que ora podem ser prazerosos, e ora podem ser desgastantes e inquietantes para o pesquisador.

O quarto módulo traz o Resultado e a Análise da Pesquisa, apresentando a conclusão e os resultados do trabalho. No capítulo 5, as Considerações Finais, tecemos pareceres acerca do estudo apresentado e nele procuramos responder: Qual a validade e a eficácia do ENADE como componente avaliacional na aferição da melhoria do desempenho nos cursos avaliados de 2004 a 2006 na UFC, de acordo com a perspectiva dos coordenadores dos cursos.

2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A AVALIAÇÃO NO BRASIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

2.1 A Educação Superior: Conceitos, Legislação e Características

A educação no ensino básico e superior tem características particulares, e apresenta grandes oportunidades de acesso e de oferta em nosso País. Sendo parte do nosso objeto de estudo a rede de Ensino Superior, vale ressaltar que, dependendo da esfera administrativa, privada ou pública (municipal, estadual, distrital ou federal) em que está inserida esta Instituição de Ensino Superior (IES), ela estará submetida a uma série de regras próprias. Talvez por isso encontremos no ensino superior uma variedade de projetos político-pedagógicos e didáticos transitando em uma mesma instituição de ensino, seja na diversidade por centros ou mesmo por cursos específicos. Dentro dessa mesma realidade, quando comparamos uma instituição internamente, corremos o risco de sermos surpreendidos por propostas curriculares diferentes. Segundo, Oliveira (2007)

A temática autonomia universitária é controversa, uma vez que trata de forma muito direta dos interesses de diferentes segmentos sociais. A RU (Reforma Universitária) visa unificar a ES (Educação Superior) brasileira, desconsiderando, pois, as particularidades de cada IES (Instituição de Educação Superior), aspecto muito questionado entre a comunidade acadêmica. Quando afunilamos a discussão sobre autonomia universitária para o setor privado de ensino as opiniões são ainda mais diversificadas (p. 33).

Daí atestar, conforme a autora, que o Ensino Superior, isto é, os processos educativos que envolvem essa modalidade de ensino são bastante diversificados e os desafios para se propagar e obter o “pleno” desenvolvimento estrutural, profissional e humano são inúmeros, a serem alargados tanto por parte do corpo discente, quanto por parte das Instituições de Ensino Superior.

A universidade está em discussão e vários aspectos estão sendo questionados: os modelos, a qualidade, o acesso e os diversos tipos de avaliação, pois o sentimento social instaurado é de que a qualidade e a quantidade não caminham juntas, em relação de oferta, na rede pública, ser menor do que a procura e de o investimento na educação ser escasso, pois quase sempre faltam políticas sérias e comprometidas com o ensino e os incentivos acontecem sem continuidade. No meio dessas discussões e questionamentos

estão as leis que regem e regulamentam, ou pelo menos tentam regulamentar, as IES no aspecto da legalidade e da validade, por meio da maior inserção social. Como nos diz Dias Sobrinho (2000), a universidade tem que, ao seu tempo e modo, estar de mãos dadas com a realidade e o contexto na qual está inserida, para, assim, dar a sua real contribuição social à Nação.

Alguns diplomas legais que referenciam e servem de base para educação do Ensino Superior em nosso país são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei Nº 9394; a Lei Nº 10861; o Decreto Federal – Nº 5773; e o Decreto Nº 6096. Estas leis e decretos abordam diferentes temas que envolvem o ensino superior, tais como: acesso à universidade, pesquisa e pós-graduação, extensão universitária, interações com a sociedade, aspectos estruturais e de funcionamento, estrutura da educação superior, a presença do Governo Federal nessa fase do ensino, autonomia universitária, escolha de dirigentes e financiamento das instituições.

A LDB aborda os princípios, a organização da educação nacional, os níveis de modalidade de ensino da educação superior e trata de algumas disposições transitórias. A Lei Nº 10861 instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), e, dentre outras ações, regulamentou o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) (objeto de estudo), criou a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e instituiu a Comissão Própria de Avaliação (CPA).

O Decreto Nº 5773, conhecido como Decreto Ponte, trata da regulamentação da docência na universidade, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação sequenciais no sistema federal de ensino. E, finalmente, o Decreto Nº 6096-07, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que tem gerado bastante polêmica e discussão dentro das universidades brasileiras, pois prima pelo acompanhamento, investimento e controle orçamentário dentro das instituições federais por parte do Governo. As repercussões destas leis e decretos, sobre o sistema de educação superior e na sociedade, ainda não estão completamente aceitas, já que a avaliação incluiu outro componente ao ensino, que foi o valor de mercado.

Os governos anteriores fizeram poucos investimentos no ensino superior público, mas favoreceram claramente o surgimento de inúmeras instituições de ensino superior privadas, e hoje parte dessas apresenta baixo nível de qualidade de formação

profissional, como se consolidou nos resultados do ENADE, nos anos 2004, 2005, 2006 e 2007. Portanto, objetivamos discutir as medidas que afetam a Educação Superior e que não são imediatamente sensíveis, o que possivelmente pode ser explicado pela falta de lucidez dos atuais governos, que dão nova forma à agenda neoliberal, tornando-a mais opaca e difícil de ser analisada e combatida. Assim, o que é imediatamente visível nos aponta para um cenário de adoção de uma cultura avaliativa induzida pela criação de sofisticados mecanismos regulatórios, os quais suspeitamos que estão a colaborar para a consolidação do modelo de universidade pretendido pelos organismos internacionais, haja vista a legitimação das práticas e competências da instituição.

Ainda conforme a perspectiva sobre as leis e os decretos e as mudanças geradas por estes, por meio de políticas públicas e de propostas avaliacionais, comenta Afonso (2005),

Se, no que à educação escolar pública diz respeito, uma das dimensões mais expressivas dos valores neoconservadores foi a emergência do Estado-avaliador, em termos de valores neoliberais o mais importante terá sido a introdução de mecanismos de mercado nesse mesmo domínio. Assim, como essas dimensões se (com) fundiram em articulações muito específicas de país para país, haveria que encontrar uma forma de avaliação (ideal-típica) capaz de dar conta (genericamente) destas particularidades, sendo igualmente susceptível de atender quer aos pressupostos subjacentes ao mercado educacional quer ao Estado-avaliador (p. 122).

Outra característica fundamental do ensino superior consiste das teorias que alicerçam os caminhos e percursos que o norteiam. Quais são as concepções que acompanham as instituições no seu tempo e espaço atuais? Como o ensino superior percebe o seu espaço e tempo nos dias de hoje? A educação é ciência ou não? Qual a necessidade da relação da educação com outras ciências? As concepções e as teorias vêm ao encontro da educação no ensino superior, para que juntas possam buscar soluções para esse grandioso processo de construção da formação humana. As concepções e teorias podem ser tradicionais, críticas e pós-críticas, se perpetuam e convivem, cada uma a seu modo, nos dias de hoje, e buscam compreender e responder às questões do todo, ou as questões das partes desse todo, e visam a respaldar, fortalecer e alicerçar o fazer da universidade, o olhar, a visão, a construção de mundo e de sociedade. E as orientações, por parte das instituições, vão depender das concepções teóricas que ela professa. Segundo Pimenta e Anastasiou (2005),

A ação refere-se aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimento, seus

esquemas teóricos de leitura do mundo. Ela se realiza nas práticas institucionais nas quais os sujeitos se encontram, sendo por estas determinadas e nelas determinando. Essa imbricação de sujeitos com instituições, de ação com prática, é que é preciso compreender, se pretende alterar as instituições com a contribuição das teorias (p. 178-179).

Toda a reflexão teórica que as autoras acabam de apontar tem como objetivo e foco a transposição de saberes, pois o grande desafio da educação é a transmissão e a transformação do conhecimento proposto aos seus discentes, seja na educação de base ou no Ensino Superior. Então, a formação no Ensino Superior tem esse fim, que é subsidiar os discentes em sua formação e atuação profissional, de forma que, ao longo de sua jornada intelectual, possam cada vez mais e mais ir refinando e aguçando o seu fazer, colaborando com a transformação da sociedade a que pertencem, através de suas contribuições e modificando-se e modificando o seu espaço de atuação. Então, Pachane (2006), afirma:

Por fim, cabe evidenciar que as necessidades de formação estão, de certo modo, relacionadas com a etapa de desenvolvimento cognitivo, moral e pessoal em que se encontra cada professor, assim como a etapa do seu ciclo vital. Torna-se necessário, portanto, introduzir o conceito de trajetória formativa que permita oferecer percursos de desenvolvimento profissional diferenciados, levando em conta as necessidades e preocupações características de cada etapa da formação e carreira, assim como questões relativas à trajetória de formação individual e momento de vida de cada professor (p.109).

Percebemos por que o investimento em infra-estrutura e em formação e aperfeiçoamento para os profissionais do ensino superior deve ser uma constante na caminhada das instituições, para melhoria da qualidade de seus serviços, pois, investir nos recursos humanos, acreditar, reverte na melhoria da formação dos discentes.

A avaliação, assim como o ensino-aprendizagem, vem sendo uma ação do processo educativo que fomenta grandes discussões e debates no fórum da educação brasileira, e, é claro, do Ensino Superior, pois tal e qual os processos de ensino-aprendizagem, a avaliação é o marco de partida, o horizonte e o ponto de chegada do fazer docente. Então, segundo Marques (2005), nesse processo, o educando não é o único sujeito a ser avaliado, também são o professor e a instituição de ensino, onde ele atua, para que haja êxito na troca de conhecimentos e possamos identificar possíveis entraves na relação ensino-aprendizagem, formação acadêmica, avaliação institucional, dentre outros.

Então, a atitude profissional do professor (didática e atuação docente) e os insumos institucionais (infraestrutura, material pedagógico, outros), assim como a motivação e as respostas dos alunos à aprendizagem, precisam ser vistos e repensados, para que, mediante avaliação dos resultados dessas práticas, seja possível diagnosticar um novo processo educativo ou não. Estas reflexões nos levam a observar que o ato avaliativo é natural e inerente ao contexto social do professor e que a avaliação na educação brasileira está amadurecendo e tomando novas feições.

Verificamos, ainda, que o ato ou a atitude de avaliar exige de quem o faz ética, seriedade, compromisso e responsabilidade com as atitudes, ações e encaminhamentos que serão tomados após a obtenção dos resultados do processo avaliado. Acreditamos que as reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem e a atitude avaliativa são ações inerentes ao ato educativo entre o fazer dos professores, que desejam qualidade em suas funções acadêmicas, quer sejam dentro ou fora da sala de aula.

Então, ainda segundo Marques (2005), para obtermos uma boa avaliação característica do ensino superior, devemos estar atentos a dois critérios - o planejamento e o investimento - pois a avaliação deve acontecer durante o planejamento e no decurso de sua execução e não apenas ao final. Esses dois elementos são essenciais na docência e na incorporação de atitudes de avaliação institucionais. É claro que essa atitude do professor ou de quem avalia está inserida em todo um contexto histórico, social e político, por isso é importante deixar bem delimitados quais o prisma e visão teórica para tal análise e qual a tomada de decisão que esta ação ocasionará. A valoração de critérios qualitativos e quantitativos deve ser criada no seu contexto institucional e reforçada no contexto de sala de aula pelo professor. A instituição deve enriquecer os seus critérios de valoração, casar os indicadores quantitativos e qualitativos, ter valores comparativos e buscar unidade na avaliação, pois a avaliação deve ser entendida como um *continuum*, não importando o nível ou o espaço educacional.

De acordo com Barguil (2006), o professor, respaldado pela proposta curricular de avaliação da instituição e por sua prática, deverá criar pactos e acordos com os grupos e turmas de trabalho, tendo sempre em mente uma forma de encaminhar, mudar e transpor essa ação da docência, pois, para cada grupo, existe um meio de transmitir conhecimentos, criar desafios a serem superados e de avaliá-los. São necessários

flexibilidade e abertura por parte da instituição e do professor para que a avaliação sirva como uma bússola que garanta uma boa navegação, para o professor e para seus alunos.

Então, qual o papel da avaliação no Ensino Superior? A avaliação no Ensino Superior tem dois enfoques principais que convergem para o mesmo objetivo, ou seja, a avaliação institucional, que vai nortear e dar encaminhamentos para todo o fazer da prática avaliativa no contexto da instituição, e a avaliação educacional que subsidiará a práxis docente. Uma está geminada na outra, muito embora uma esteja contida na outra e retroalimentando os seus horizontes e percursos educativos, pois a avaliação é um fenômeno sistêmico e contínuo.

Assim a avaliação faz com que o professor também reconstrua a sua prática e, ao fazê-lo, ressignifique a sua atitude diante de sua sala de aula. Por isso comungamos com Freire (1996) quando ensina:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exercem em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (p. 39-40).

Essas reflexões do autor são muito importantes para a constituição de um ensino superior que desperte no corpo acadêmico compromisso, ética e profissionalismo com o seu ofício, e nos levam a ponderar que, para que isto ocorra nas leis e na prática, precisamos conceituar, caracterizar e organizar uma legislação que ampare e avalie as IES.

2.2 A Avaliação no Brasil: Trajetórias, Mitos e Desafios

2.2.1 Psicologia e Educação: as Avaliações Psicométricas

Os testes psicológicos planejados para medir o comportamento humano tiveram origem no final do século XIX e foram muito explorados no século XX. No Brasil, intensificaram-se durante as décadas de 1930 a 1950. Constituídos na Europa e nos Estados Unidos, exerceram relevante influência nos campos da Medicina, Administração, Psicologia, Educação e Serviço Militar. Goulart (2000) enfatiza que os testes psicológicos, principal instrumento da Psicometria, foram estabelecidos com três principais finalidades, sendo que

[...] a primeira é a caracterização da normalidade e a consequente identificação da excepcionalidade no caso da inteligência, ou da identificação de algumas variáveis, no caso da psicopatologia. A segunda necessidade é o melhor aproveitamento dos recursos durante a Guerra, tendo em vista suas aptidões ou seu equilíbrio psicológico. Finalmente, o último impulso ao desenvolvimento dos testes foi a divisão do trabalho na indústria e a consequente necessidade de se adequar o homem ao trabalho (p. 16).

Segundo o pensamento do autor, pode-se observar que os testes psicológicos passaram a ser utilizados pela sociedade para solucionar problemas práticos, como seleção de pessoal para atuação nas guerras e seleção de trabalhadores para as empresas. Na escola, foram empregados para classificar os alunos conforme suas capacidades intelectuais, procurando realizar a caracterização do “normal” ao “patológico”. O fato de os testes terem sua base centrada na área das Ciências Exatas possibilitou seu reconhecimento como instrumentos capazes de oferecer resultados concretos e afirmações científicas sobre o comportamento humano, obtendo, desse modo, grande aceitação por toda a sociedade, o que facilitou sua disseminação.

Ainda segundo Goulart (2000), em 1921, Lourenço Filho publicou pesquisas realizadas sobre a importância do uso dos testes psicológicos que se espalharam rapidamente pelas instituições brasileiras, aplicados com fins de seleção. Muitos pesquisadores de Psicologia começaram a divulgar e aplicar os testes psicológicos nas escolas. Nessa pesquisa, o autor destacou que, no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, destacaram-se dois nomes, no campo das avaliações psicométricas - Helena Antipoff e Lourenço Filho - que materializaram o emprego dos testes de inteligência nas escolas,

sendo que ambos foram fortemente influenciados pelas pesquisas de Édouard Claparède.

Então, no Brasil, embasados pelo pensamento de Claparède (1973), e utilizando como instrumentos de avaliação os testes elaborados por Binet, Helena Antipoff e Lourenço Filho, os estudiosos da área desenvolveram seus pressupostos teóricos sobre avaliação e sua aplicação nas escolas brasileiras.

2.2.2 Tecnicismo e Educação: a Avaliação por Objetivos

Com esteio nos fundamentos da Escola Nova no Brasil, a tendência pedagógica que marcou o final da década de 1960 e toda a década de 1970 foi a pedagogia tecnicista, cujos princípios foram amplamente divulgados e implantados nas escolas públicas. Gadotti (1995) enfatiza que, embora não haja uma relação direta entre a Escola Nova e o tecnicismo pedagógico, o desenvolvimento das tecnologias do ensino deve muito à preocupação escolanovista com os meios e as técnicas educacionais. Essa pedagogia tecnicista estruturou um modelo de avaliação que buscou julgar a efetividade do ensino pela obtenção de mudanças de comportamento dos alunos, com base no ensino essencialmente técnico.

O tecnicismo pedagógico originou-se na segunda metade do século XX, na América do Norte, baseado em teorias comportamentalistas. Sua característica restringe-se ao treino, ao desenvolvimento de técnicas, sendo que os conteúdos de ensino são considerados informações a serem repassadas aos alunos mediante regras e macetes. Essa teoria chegou ao Brasil após a II Guerra Mundial, momento de grande desenvolvimento de indústrias, o que fez surgir a necessidade de mão-de-obra qualificada. Sob a influência do desenvolvimento econômico e das teorias desenvolvimentistas, que visavam a preparar recursos humanos competentes para aumentar a produtividade, os pressupostos da pedagogia tecnicista foram implantados no ensino. Essa pedagogia tinha como característica o ensino mecânico, centrado na figura do professor. Enfatizava o uso de tecnologia no processo educacional, pois partia do princípio de que uma boa educação se realizaria por meio do treinamento e da memorização: com boas técnicas e metodologias de ensino, seria possível alcançar os comportamentos desejados nos alunos. E ainda, conforme Gadotti (1995),

Os métodos, centro de interesse da Escola Nova, se aperfeiçoaram e levaram para a sala de aula o rádio, o cinema, a televisão, o vídeo, o computador e as máquinas de ensinar – inovações que atingiram, de múltiplas maneiras, nossos educadores, muitos deles perdendo-se diante de tantos meios e técnicas propostas (p.147).

Na escola dessa concepção, os professores têm a função de executores de técnicas e transmissores de conteúdos, e os alunos são apenas receptores. Não existia, portanto, uma relação dialógica e troca de conhecimentos, apenas de transferência de conhecimentos de um sujeito que era preparado tecnicamente para transmitir, criar e aplicar testes, com a finalidade de observar os resultados após determinados períodos de ensino, para então estabelecer juízos de valor com arrima nos resultados.

Do Positivismo, surgiu a “Pedagogia por Objetivos” (interpretação e aplicação linear do condutismo ao currículo), que reduz o conhecimento a uma lista de objetivos empiricamente observáveis. O conhecimento equivale aos fatos, ao dado empírico, pois é considerado como algo dado, e o currículo resume-se em uma série de programações em torno de objetivos. É dentro dessa realidade que os testes objetivos assumiram o papel central do processo de ensino, configurando o que mais tarde se teve como o modelo tradicional de avaliação. Esse modelo, cuja essência remete às teorias tecnicista e comportamentalista, visava a julgar a efetividade das técnicas e a produtividade dos alunos diante do ensino/aprendizagem, observando se os “comportamentos esperados” eram atingidos.

Segundo Vianna (2000), o positivismo teve intensivas influências no Brasil, tendo como sua representação máxima o emprego da frase positivista “Ordem e Progresso”, em plena bandeira brasileira. A frase tenta passar a ideia de que cada coisa em seu devido lugar conduziria para um perfeito resultado final.

Nesse período surgiu a expressão “avaliação educacional”, da leira de Ralph Tyler nos Estados Unidos, em 1930, considerado o “pai da avaliação educacional”. A época de 1930 a 1945 é conhecida pelos pesquisadores estadunidenses como o período “tyleriano” da avaliação da aprendizagem, em razão da importância e influência da teoria da avaliação proposta por esse autor. Assim, o termo “teste” é substituído por avaliação educacional, sendo que essa prática deixou de centrar-se apenas em informações sobre desempenho mental dos alunos, como vinha ocorrendo com aplicação dos testes de Q.I.(quociente de inteligência) e de aptidão. Nessa fase, a

avaliação engloba as questões do currículo, dos objetivos, das finalidades da educação e do planejamento das práticas educativas. Conforme menciona Tyler (1983)

Deve ficar claro que a avaliação torna-se, então, um processo cuja finalidade é verificar até que ponto as experiências de aprendizagem, tais como foram desenvolvidas e organizadas, estão realmente produzindo os resultados desejados, e o processo de avaliação compreenderá a identificação dos pontos fracos e fortes dos planos (p. 98).

Em resultado da avaliação, torna-se possível observar sob que pontos de vista o currículo é eficiente e a que respeito necessita ser melhorado. Ainda conforme Tyler (1983), entende-se que a educação deve comparar os conhecimentos adquiridos pelo aluno com a finalidade de observar se ocorreu progresso na aprendizagem. Assim, inicialmente, tem-se o planejamento e a elaboração dos objetivos escolares, e, nesse processo, a avaliação estabelece a constante comparação entre o desempenho inicial e final dos alunos, salientando se as intenções iniciais e os objetivos propostos foram atingidos satisfatoriamente. Nesse sentido, o referido autor, enfatiza que, teremos que depender cada vez mais do uso de procedimentos de avaliação para identificar as modificações que estão realmente ocorrendo nos estudantes, onde a instituição está conseguindo os objetivos curriculares e em quais outros fatores devemos promover ulteriores modificações a fim de termos um programa educacional eficiente.

Essa ideia de avaliação incorporada nos meios educacionais restringiu o conhecimento à obtenção de respostas precisas e objetivas, centrando o processo de ensino apenas na execução dos objetivos escolares previamente propostos. Nesse contexto, a avaliação é o instrumento usado para verificar a eficácia do programa de ensino estabelecido. A partir de toda esta situação, estruturou-se a pedagogia do exame, uma pedagogia articulada em função da certificação, descuidando-se notoriamente dos problemas de formação, processos cognitivos e aprendizagem. Essa era a pedagogia na qual os objetivos educacionais se tornavam o resultado do trabalho de um grupo de especialistas que buscavam unificar (uniformizar) a linguagem dos educadores para que cada símbolo atribuído a um aluno (sua nota ou conceito) tivesse a mesma significação.

Em resumo, o resultado dessa prática pedagógica foi uniformizar o que é fundamentalmente singular. As avaliações constituíam-se, portanto, de provas objetivas, padronizadas, aplicadas no final de cada etapa de ensino, com a finalidade de homogeneizar o ensino, tornando-o o mais racional e técnico possível. As provas objetivas ganharam destaque no cenário educativo por sua suposta validade e

confiabilidade dos resultados. Vinculadas diretamente à racionalidade técnica, fundamentavam-se na justificativa de serem um instrumento de medida imparcial, já que as respostas dos alunos não poderiam ser interpretadas de outra maneira e possibilitavam ao professor comparar os resultados iniciais como os finais. Pode-se observar essa característica da racionalidade técnica quando, ao se referir aos testes objetivos, Bauzer (1970) afirmou:

Podem ser facilmente comparados com a régua do marceneiro, o termômetro do médico, a balança do farmacêutico, etc. Assim como a fita métrica, o teste dá-nos um critério de avaliação mais rápido, mais seguro e mais preciso (p. 54).

Desta forma, os professores eram “bombardeados” com modelos e técnicas para a elaboração dessas provas, divulgadas por pesquisadores da área da avaliação em manuais que ensinavam o passo-a-passo de como estruturar uma avaliação e como organizar e definir os objetivos educacionais para elaborar os planos de ensino.

O período dos anos 1970 foi marcado pelo auge dos livros didáticos, os quais apresentavam atividades previamente elaboradas, em que aos alunos caberia apenas responder às questões que privilegiavam exclusivamente a memorização e o treino, ao passo que aos professores eram apresentadas todas às etapas e explicações de como conduzir o ensino dos conteúdos apresentados nos livros. As avaliações também seguiram essa característica técnica, sendo que as questões das provas destacavam se o aluno memorizou ou não os conteúdos ensinados, numa perspectiva predominantemente quantitativa do ensino.

Nesse cenário a avaliação passou a ser conceituada, almejando ajudar o professor a estabelecer os níveis de progresso alcançados pelos alunos com relação aos objetivos previamente propostos e a enfrentar as dificuldades encontradas nesse percurso, para então modificar as técnicas de ensino. A avaliação foi conceituada e ganhou funções distintas, conforme o período de ensino em que foi aplicada. Como enfatiza Méndez (2002),

No campo da avaliação, muitos dos conceitos que a expressam surgiram nos anos 60 e 70 em contextos ideológicos bastante conservadores, nos quais primava a preocupação por soluções técnicas que garantiam respostas eficazes para a seleção diante do aumento da escolarização (p. 20)

Portanto, nessa fase, os conceitos de avaliação formativa, somativa e diagnóstica foram introduzidos e explorados por muitos autores, dentre eles Bloom, Hastings e Madaus (1971), que ofereceram uma descrição das finalidades que cada modalidade de avaliação priorizaria. Com o intuito de demonstrar quais eram as funções de cada modalidade da avaliação, serão descritos os conceitos propostos por esses autores, já que a maioria dos livros pesquisados faz referências a eles ao explicar e diferenciar a avaliação diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação diagnóstica, que essencialmente era proposta antes do início do ensino-aprendizagem, era realizada com o intuito de descrever aspectos do comportamento do aluno para então estabelecer qual o nível de ensino em que ele deveria ser “encaixado”. Ainda, conforme, Bloom, Hastings e Madaus (1971), foram estabelecidas algumas funções da avaliação diagnóstica:

Em primeiro lugar, pode procurar determinar se o aluno possui ou não certos comportamentos ou habilidades de entrada, tidos como pré-requisitos para a consecução dos objetivos da unidade planejada. Em segundo lugar, pode tentar estabelecer se o aluno já dominou os objetivos de uma certa unidade ou curso, possibilitando assim que ele seja introduzido num programa mais avançado. Finalmente, pode pretender classificar os alunos de acordo com certas características, tais como interesse, personalidade, background, aptidões, habilidades e seu histórico instrucional (p. 98).

Então, constatamos que a modalidade de avaliação diagnóstica tinha por função o diagnóstico dos interesses e necessidades dos alunos, a fim de encaminhá-los para as classes de ensino mais ajustadas as suas possibilidades de aprendizagem. Também era usada para fins de encaminhamento a programas de ensino alternativos. Observa-se que, mais uma vez, a avaliação exercia a função de classificação dos níveis de ensino para a elaboração de classes homogêneas, pois, como expõem Bloom, Hastings e Madaus (1971), a avaliação diagnóstica, especialmente em sua função de colocação, está intimamente ligada ao agrupamento educacional.

A avaliação formativa é um conceito estabelecido, segundo Scriven (1967), no qual Bloom, Hastings e Madaus fundamentaram-se para exemplificar a sua função no contexto educativo. Assim, sua principal característica foi o destaque ao acompanhamento avaliativo durante o processo de ensino-aprendizagem, com a finalidade de observar mudanças de comportamento ou não dos alunos e, então, procurar melhores métodos para atingir os objetivos de ensino propostos. De acordo com Bloom, Hastings e Madaus (1971), o principal objetivo da avaliação formativa é

“... determinar o grau em que o aprendiz dominou uma determinada tarefa de aprendizagem e detectar a parcela da tarefa que não foi dominada” (p. 67).

Em resumo, seu objetivo não consiste em atribuir nota ou um certificado para o aluno, mas ajudar tanto o professor como o aluno a se deter na aprendizagem específica necessária ao domínio da matéria. Para a elaboração dessa modalidade de avaliação, o professor seleciona os objetivos que considera mais relevantes do conteúdo em estudo, distribuindo-os em pequenas unidades que serão avaliadas ao término de cada uma.

Essa organização pretende facilitar o trabalho do professor, para que ele possa criar um panorama do desempenho dos alunos, observando se foram alcançados os objetivos propostos em cada unidade e assim prosseguir para a etapa subsequente do ensino. A avaliação conhecida como tradicional é a modalidade que Bloom, Hastings e Madaus (1971) definem como somativa, cuja função é determinar o rendimento geral dos alunos ao final de um semestre, curso, período, explorando todo o conhecimento que foi repassado durante o ensino. Tem a finalidade também de realizar a comparação e o somatório entre os resultados das avaliações formativas com os resultados finais, almejando estabelecer as médias dos alunos, que serão expressas em notas. Bloom, Hastings e Madaus (1971) expõem os fins da avaliação somativa:

- atribuição de notas;
- certificado de habilidades e capacidades;
- predição do sucesso em cursos subsequentes;
- definição do ponto inicial da instrução num curso subsequente;
- “feedback” para os alunos; e
- comparações dos resultados obtidos por grupos diferentes.

A avaliação fundamentada na função somativa, cujo entendimento se restringe à medida dos ganhos da aprendizagem e à classificação do aluno, foi amplamente desenvolvida nas escolas, fazendo com que o período de provas finais se tornasse verdadeira ameaça e única preocupação dos alunos. Portanto, diagnosticamos o fato de que todo o período de 1960 a 1970 foi marcado pela forte influência do positivismo e da pedagogia tecnicista, fazendo com que a avaliação fosse estudada/analísada apenas em

relação aos aspectos técnicos. Assim, técnicas de elaboração e aplicação de provas objetivas, técnicas para organizar, estabelecer, identificar objetivos educacionais mais coerentes para cada modalidade de ensino, técnicas para fazer questionários objetivos e técnicas para avaliar os resultados obtidos pelos alunos transformaram os professores em verdadeiros “técnicos” e “especialistas em avaliação”, fazendo com que o enfoque da educação fosse o ensinamento/treinamento dos professores, desta forma, desviando a atenção dos aspectos de desenvolvimento/formulação do conhecimento dos alunos, por parte dos docentes.

2.2.3 Avaliação Qualitativa: a Formação de um Novo conceito

A trajetória histórica da avaliação educacional nas décadas de 1930 a 1970 passou de uma concepção que privilegiava a medida de habilidades e aptidões dos alunos para uma ideia voltada à dimensão tecnológica, marcada pelos aspectos cientificistas, enfatizando os métodos e procedimentos de ensino e aprendizagem. Esta forma de avaliação, conforme Ristow (2008), moldada nos parâmetros do Positivismo, tinha como base o modelo de Tyler, que buscava apenas estabelecer uma relação linear entre objetivos, conteúdos e avaliação, não considerando os aspectos que influenciavam indiretamente nos resultados alcançados pelos alunos. Durante essas décadas, a avaliação servia apenas como um instrumento capaz de ressaltar a produção dos resultados, a fim de atingir a eficiência e medir a eficácia dos programas de ensino, sendo os resultados julgados com base em critérios padronizados.

Saul (1991) ressalta que a influência do pensamento positivista na organização dos critérios de avaliação da aprendizagem deu-se principalmente pelas teorias desenvolvidas por estudiosos como Bloom, Tyler e Medeiros, que adentraram as universidades e escolas, influenciando na organização das leis educacionais desta época, como se observa a seguir

Essa influência, no entanto, extrapolou o âmbito acadêmico, tendo subsidiado toda uma legislação sobre avaliação, tanto a nível federal como estadual, e traduzindo-se em leis, decretos e pareceres que orientaram às práticas de avaliação em escolas de 1º e 2º graus. Em que pese o questionamento levantado quanto aos pressupostos dessa proposta de avaliação, o fato é que ela constitui o “superego” de administradores e professores, que mau ou bem, a utilizam (p. 32).

De acordo com a lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, que fixou nesse período as diretrizes e bases para a educação, a avaliação devia ser tratada com um caráter

essencialmente de constatação da quantidade de conteúdo transferido ao aluno. Salienta-se o Art. 14 desta lei, onde se constata que, a verificação do rendimento escolar ficou, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração de assiduidade.

A ideia de avaliação descrita, ainda segundo Ristow (2008), caracteriza-se pelo modelo tradicional, em que são avaliados os resultados, visando a constatar se os alunos alcançaram os objetivos pré-estabelecidos. Embora se observe a menção dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, não há uma definição de como se organiza essa forma de avaliação, mas o que é ressaltado é a mensuração do conhecimento, ou seja, quantificar com base nas notas quanto o aluno rendeu no período letivo. Com esta visão, essencialmente técnica, começaram a surgir críticas a esta forma de conceber a avaliação educacional, que desde 1930 até 1970 tinha como finalidade principal e única atuar como instrumento de controle e classificação, que, pretendia enquadrar os alunos aos padrões de uniformidade, conforme os sistemas de ensino e governos estabeleciam. No decorrer dos anos citados há pouco, não foi produzida nenhuma mudança com relação ao modelo de avaliação adotado nos sistemas de ensino, pois o que se observou foi um alinhamento das teorias que se caracterizavam pela quantificação da aprendizagem, buscando encontrar padrões de normalidade para enquadrar os alunos.

É a partir da crítica em relação à aplicação de testes padronizados e à absorção acrítica de seus resultados que começaram a se instalar, em 1970, debates em torno dos pressupostos teóricos referentes à avaliação quantitativa e qualitativa. Começou, neste período, certo desencantamento com as ciências naturais, cuja crítica se instalava no distanciamento desta ciência dos fatores sociais, culturais e econômicos, que poderiam estar intervindo na aprendizagem e nos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações. Após essas críticas, as pesquisas qualitativas foram reconhecidas e ganharam força durante o século XX. O enfoque qualitativo na educação enfatizava que, além dos estudos psicológicos relacionados à aprendizagem dos alunos, outros aspectos envolvidos no ensino também precisavam ser revistos. É dessa forma que a avaliação educacional deixou de enfatizar apenas os aspectos da aprendizagem, estendendo-se a outras funções. Conforme Triviños (1987),

O avanço das idéias facilitou o confronto de perspectivas diferentes de entender o real, frente à atitude tradicional positivista de aplicar ao estudo das ciências humanas os mesmos princípios e métodos das ciências naturais,

começaram a elaborar-se programas de tendências qualitativas, para avaliar, por exemplo, o processo educativo, e a propor “*alternativas metodológicas*” para a pesquisa em educação. A tarefa da educação no enfoque qualitativo consistiu em compreender o conhecimento por meio da análise das experiências escolares em função dos dados obtidos nos contextos sociais, econômicos, culturais e históricos em que ocorre a aprendizagem, pretendendo que o conhecimento seja entendido e interpretado de forma global e não apenas superficial (p. 34).

A avaliação educacional começou a abranger todos os fatores envolvidos na aquisição da aprendizagem, sendo que, para tanto, se voltou para a análise, organização e avaliação dos currículos, evidenciando a vontade de conhecer as realidades educativas mais amplamente do que vinha acontecendo quando apenas se avaliavam os alunos e não as estruturas de ensino das escolas. Isso nos autoriza a questionar se a avaliação qualitativa não representou apenas mais um conceito instituído nos documentos escolares, visto que, ao buscar alinhar sua prática a uma inovação no âmbito do currículo escolar, o que se observou foi a continuidade de uma avaliação vinculada ao conhecimento, cuja referência continuou sendo os conteúdos de ensino instituídos nos currículos e a constatação de quanto o aluno apresentou como resultados finais do ensino-aprendizagem.

Os questionamentos mais relevantes, porém, a respeito da avaliação educacional na perspectiva qualitativa e sua relação com a produção do fracasso escolar e exclusão das classes sociais economicamente desfavorecidas foram identificados no Brasil na década de 1980, quando as contribuições da Sociologia se tornaram mais efetivas na área educacional.

2.2.4 Pedagogia Crítica: a Avaliação com o Enfoque Social

Outra preocupação da Sociologia que vigorou nos anos 1950 e 1960 nos Estados Unidos, e que a partir dos anos 1980 se estendeu ao Brasil, com a retomada da democracia, diz respeito à abertura das escolas para todas as camadas da população, fator este que trouxe para as instituições escolares, pelo acesso obrigatório e igualitário, grande diversidade de classes social e étnica. Ao ser possibilitado o acesso das diferentes camadas sociais da população à escola, aumentou-se naturalmente o número de alunos, trazendo à tona o discurso do decréscimo escolar, já que muitos começaram a fracassar. Nesse contexto, foi preocupante o grande número de repetências e evasões, levando os estudiosos a buscar explicações na Sociologia para tantos fracassos dos escolares.

A Educação, ao adquirir esta dimensão social, possibilitou à Pedagogia uma visão sobre os fatores que estariam causando dificuldades escolares, associando a Sociologia à Psicologia, na busca das causas e explicações do desenvolvimento intelectual e do fracasso escolar que acometia grande número de alunos. Dentre os principais fatores relacionados ao fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, Patto (1973) destaca:

- a) aluno - cujas dificuldades partiam de explicações relacionadas a aspectos cognitivos, psicológicos, nutricionais e emocionais;
- b) família - relacionando a falta de estímulo a aprendizagem dos seus filhos, pouco ou nenhum envolvimento com o trabalho desenvolvido pelas escolas;
- c) professor - desinteresse em assumir uma cultura diferente da qual foi formado para atuar, falta de investimento para realizar cursos de aperfeiçoamento;
- d) escola - organização rígida, métodos avaliativos e práticas que desconsideram a realidade dos alunos que a compõem;
- e) condições socioeconômicas - referentes à falta de instrução dos pais, situações de miséria, falta de materiais necessários à educação dos filhos;
- f) aspectos culturais - referentes à disparidade da cultura do aluno em relação a linguagem adotada pelo professor, escola, livros didáticos, ou seja, distanciamento da realidade dos alunos das camadas populares; e
- g) sistema de governos – que, por meio de uma política quantitativa, se referem aos alunos como meros números estatísticos, não priorizando a qualidade de ensino destinado a estes.

Segundo essa autora, as causas do fracasso escolar, anteriormente havidas como de responsabilidade somente do aluno e de sua família, passam a ser compreendidas desde um enfoque social, que responsabiliza os sistemas educacionais, associando aos fatores sociais, culturais, econômicos e individuais. Assim, embora o fracasso escolar fosse compreendido como resultado de fatores diferentes, diante do progresso industrial e urbano, a educação passou a ser divisada como um investimento necessário para o desenvolvimento do País, tendo espaço na sociedade somente aqueles que não fracassaram na escola.

Ao mesmo tempo em que era preconizada a igualdade de oportunidades desde a oferta de educação para todos, caberia à escola selecionar e produzir a massa intelectual necessária para atuar na sociedade em crescimento. E, embora a escola oferecesse as mesmas oportunidades de estudos aos seus alunos, tinha-se a visão de que só os melhores conseguiriam chegar ao final da etapa de estudos, confirmando que o sucesso era mérito do indivíduo.

Assim, o fracasso do acesso igualitário foi transferido das instituições para as famílias a quem elas serviam. As famílias e as crianças transformaram-se em portadoras de um deficit para o qual as instituições deveriam fornecer uma compensação. Esta manobra protegeu as crenças convencionais sobre educação, de fato, uma onda de otimismo sobre o poder da escola e sobre a intervenção na primeira infância acompanhou o nascimento da educação compensatória. O fracasso escolar ocorria, por esta ótica, consequência da diferença cultural e da falta de estímulo durante os primeiros anos de vida, aspecto este que trouxe à tona nos sistemas de ensino a ideia de deficit cultural, praticando a modalidade de educação compensatória, que vinha sendo desenvolvida nos Estados Unidos, e que no Brasil se tornou reconhecida como educação pré-primária.

A educação compensatória era destinada aos alunos de três a seis anos, sendo adotada pelas escolas na tentativa de solucionar os problemas de reprovação e evasão escolar que ocorriam nas séries iniciais, e com o objetivo de estimular e capacitar os alunos das camadas populares a ingressarem nas escolas primárias, aproximando-os das exigências e da realidade escolar. Ainda, conforme Patto (1973),

A educação compensatória preventiva tem por objetivo impedir que o ambiente em que a criança se desenvolve produza as conseqüências negativas que costuma produzir. Neste sentido, a educação pré-primária seria utilizada como um “antídoto” às influências nefastas dos ambientes pobres de estimulação cognitiva. A partir desta idéia, desenvolveram-se inúmeras experiências de ensino, nas quais as crianças são submetidas a um ambiente enriquecido do ponto de vista da estimulação, principalmente dos três aos seis anos de idade, quando se estabeleceriam as estruturas cognitivas básicas (p. 61).

Com essa iniciativa, segundo a autora, mais uma vez a escola buscava separar os alunos de sua realidade social e moldá-los conforme os interesses e necessidades da sociedade. Ao introduzir a educação compensatória, partia-se do entendimento de que estas crianças apresentavam deficiências em virtude da sua origem socioeconômica e cultural, buscando com essa educação compensar essas diferenças e introduzi-los a uma

nova cultura, aquela que eles deveriam ter como modelo se quisessem mudar sua condição de vida e ter sucesso nas escolas.

Nesse cenário, o foco da avaliação era constatar se ocorreu progresso do aluno após ser submetido a esta modalidade de educação, como menciona Connell (1995) a seguir:

O sucesso de tais programas é convencionalmente medido através do progresso do aluno no currículo estabelecido. Procura-se, especialmente, verificar se os programas contribuíram para diminuir a distância entre os resultados obtidos e as normas do sistema, sobretudo em forma de notas (p. 26).

Assim, percebemos que este era um dos programas que, estabelecidos sobre os sistemas educacionais, faziam parte de uma política de bem-estar social vigorante na época. A intenção era a melhoria de vida dos indivíduos, justificando uma política que visava a compensar as diferenças sociais, por meio da implementação de vários programas, tanto na área da educação, da cultura, da saúde, do transporte como da moradia.

A escola deve ser entendida como estrutura complexa, e isso envolve os contextos sociais, políticos, econômicos e culturais, que precisam ser analisados em conjunto e, talvez assim, possam ocorrer verdadeiras mudanças. O período que vai dos últimos anos da década de 1970 aos primeiros anos da década de 1990 no Brasil, no tocante à avaliação, foi marcado por iniciativas governamentais que, entendendo a expansão das matrículas como sinônimo de qualidade, trouxeram para as escolas uma enorme diversidade de alunos, tornando-se clara a falta de preparo das instituições educacionais para atender essa demanda. Diante desta desqualificação do ensino, buscaram-se financiamentos com o intuito de melhorar a qualidade de ensino, o que demarcou o início de uma política neoliberalista, que vigorou no mundo inteiro com início em 1990.

2.2.5 Avaliação Institucional: a Ênfase nos Resultados Educacionais

Em decorrência das inúmeras modificações desde o final da década de 1970, a intensificação desse novo modelo avaliativo deveu-se ao contexto político internacional, com destaque para a revolução técnico-científica, que propiciou uma mudança no processo produtivo como consequência do grande desenvolvimento das indústrias e, principalmente, pela crise de financiamento do Estado de Bem-Estar Social nos Estados

Unidos da América (EUA). Esses fatos abriram espaço para a implantação das políticas neoliberais, tendo como principais divulgadores os governos de Margareth Thatcher, na Inglaterra, e Ronald Reagan, nos EUA. Podemos observar na citação de Dias Sobrinho (2003), sobre os testes de rendimento que eram amplamente utilizados, visando notificar se as instituições governamentais estavam cumprindo as metas estabelecidas:

Durante o governo de Ronald Reagan ganham força os testes padronizados de rendimento não como diagnóstico, mas como controle, e as práticas burocráticas e tecnocráticas de exigir o cumprimento das obrigações (p. 43).

Na Inglaterra, por sua vez, no governo de Thatcher, desenvolvia-se uma política de contenção de gastos, que atingia principalmente as universidades, cujo emprego da avaliação fazia-se necessário para observar quais instituições produziam melhores resultados e, portanto, teriam o direito de continuar desenvolvendo seus processos de ensino. Dias Sobrinho (2003) garante que, ao assumir o governo em 1979, Thatcher considerava as universidades muito ineficientes, e, então implementou severas medidas de redução de gastos governamentais, associadas a uma grande expansão de matrículas, e estabeleceu a privatização como uma das prioridades de seu governo. Acreditava que as regras do mercado e, sobretudo, a competitividade haveriam de produzir mais eficiência e fazer das universidades instituições mais úteis à indústria.

Estes governos, durante a década de 1980, iniciaram privatizações, reduziram o papel do Estado na economia, divulgaram a nova política econômica que passaria a configurar no cenário mundial até hoje, ou seja, uma política neoliberal, que traria um novo direcionamento às teorias sobre avaliação educacional. Essa nova reorientação política que marcou a década de 1990 ocorreu no auge do modo de produção capitalista, que trouxe consigo a necessidade de mudanças em relação ao padrão de acumulação de capital.

As políticas que vinham sendo desenvolvidas durante a década de 1980, como as de Estado de Bem-Estar Social foram interrompidas, e as políticas tomaram nova direção, de modo a atender as propostas estabelecidas pelo mercado econômico. Como consequência, os governos aliados aos interesses do mercado econômico exigiram maior eficiência das escolas, como nos expõe Dias Sobrinho (2002), sobre a mudança de paradigma do Estado de Bem-Estar para o neoliberalismo que engendrou um tipo novo de Estado avaliador.

Em outras palavras, o Estado deixou de ser o provedor de benefícios e serviços que a sociedade utiliza para superar seus problemas e passou a exercer severo controle e forte fiscalização. Observa-se, então, uma transferência de ênfase. No primeiro caso, a avaliação tinha o propósito de analisar a eficácia dos programas com a finalidade de torná-los melhores e mais produtivos em termos sociais. No segundo, prevalece a lógica do controle e da racionalidade orçamentária, que efetivamente significa cortes de financiamento e rebaixamento da fé pública.

Na educação, esta nova política veio considerar a escola/universidade como empresa, privilegiando um ensino que contemplava/contempla o atendimento de grandes grupos, num menor tempo possível e com poucos custos, exigindo que a escola e a universidade atingissem as metas estabelecidas pelo Governo e agências financiadoras, as quais eram/são constatadas periodicamente por meio de avaliações nacionais. As políticas de cunho neoliberal influenciaram diretamente nos pressupostos educativos, pois, ao estabelecer como principal foco a redução dos gastos públicos e a produtividade, a avaliação educacional foi instrumento indispensável utilizado pelas agências externas para monitorar os investimentos realizados e prover financiamentos aos projetos educacionais.

Acentuadamente a partir de 1994, o tema “qualidade de ensino”, que, alicerçado no uso da avaliação educacional, esteve presente em todos os debates educacionais, almejando formar um sistema de informações sobre o ensino, configurando na sociedade brasileira o sistema nacional de avaliação, considerado uma estratégia necessária para a melhoria da qualidade educacional. Com o objetivo principal de estabelecer um sistema de estatísticas e indicadores educacionais, surgem no cenário educativo: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 1999, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 1990, o Exame Nacional de Cursos (ENC) 1996, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) 2004, entre outros. Esses sistemas de avaliação de larga escala passaram a ter o objetivo de fornecer diversos dados sobre aspectos relevantes das escolas e instituições de ensino superior – IES, dentre os quais podem ser citados: condições de funcionamentos, aproveitamento escolar, estatísticas de idade conforme as modalidades de ensino, comparações entre regiões e estados. Tais dados passaram a ser utilizados com a finalidade de acompanhar o ensino e direcionar as ações no campo da política e da prática educacional.

A centralidade na educação básica e a busca pela qualidade do ensino são as principais características desta política, que tem na avaliação de larga escala o “termômetro” do desempenho de cada instituição de ensino. Conforme, Dias Sobrinho (2003), a avaliação, desta forma, está orientada para as políticas de financiamento e interfere diretamente nos graus de autonomia de cada instituição. Os resultados obtidos na avaliação demonstram a capacidade das instituições de ensino de responder aos anseios que o mercado de trabalho impõe. Nesse sentido, caso as metas estabelecidas não sejam alcançadas, tanto governo como escola deverão promover estratégias que vão ao encontro da eficiência esperada pelos órgãos financiadores.

Segundo Dias Sobrinho (2002) nos esclarece, o banco estabelece as linhas gerais relativamente aos direitos de escolaridade e ao financiamento. A grande recomendação aos países pobres ou em desenvolvimento é que a educação básica deve ser gratuita e, portanto, receberá a maior fatia dos investimentos dos distintos poderes, cabendo mesmo algumas formas de subsídio às crianças carentes, como, por exemplo, os subsídios repassados em forma de bolsa-escola.

Além disso, o Banco Mundial, uma das principais agências financiadoras do ensino, impõe que a educação se torne útil ao mercado de trabalho, relegando a avaliação em larga escala à função de informar as habilidades que os alunos de determinadas modalidades são capazes de desenvolver, de modo a identificar e estabelecer os níveis de aprendizagem de determinadas populações, almejando formar quadros comparativos entre os diferentes estados brasileiros; no entanto, não é objetivo das avaliações de larga escala fornecer informações individuais sobre alunos e escolas, tampouco selecionar, aprovar ou reprovar, mas sim prestar contas dos resultados educacionais alcançados para a sociedade e principalmente para os agentes financiadores.

Como bem menciona Torres (1995), ao referir-se ao Banco Mundial, como uma agência de empréstimo, e não uma agência que oferece doações. Para manter a “vigilância” sobre os seus investimentos, essas agências financiadoras obrigam os políticos a elaborar relatórios descritivos, sendo que em tais relatórios deverá constar uma parte simplificada, a qual será enviada às instituições para auxiliar a comunidade educativa na interpretação dos resultados relacionados às suas situações particulares. Dias Sobrinho (2003) assevera que,

Desde 1995, o Ministério de Educação passou a dedicar grande importância à avaliação como controle e instrumentalização de suas políticas reformistas. Estas reformas requerem uma avaliação que seja capaz de medir de modo objetivo as instituições e averiguar as competências e habilidades profissionais que os cursos estão propiciando aos alunos, tendo em vista as necessidades de produtividade e competitividade que as empresas e o próprio governo apresentam (p. 75).

Observamos isto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, na qual a prática da avaliação é tratada em vários momentos:

- no Art. 9º, VI parágrafo, define a organização da educação nacional e atribui à União a incumbência de "assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridade e a melhoria da qualidade de ensino";
- art. 9º, VIII e IX parágrafos, também se atribui à União a incumbência de "assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino"; e, ainda sobre a educação superior, cabe à União "autorizar, reconhecer, credenciar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior, bem como os estabelecimentos de seu sistema de ensino"; e
- art.10, IV parágrafo, se atribuem aos estados as funções de "autorizar, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino".

Apesar de os governos enfatizarem a descentralização e, principalmente, a autonomia consentida às escolas, em vários artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) legitimam-se ações voltadas às políticas de cunho neoliberal, que, com o uso das avaliações de larga escala, controlam e centralizam todas as decisões que julgam ser adequadas ao mercado econômico.

Assim, dentro desse contexto o ENADE, testa os alunos concluintes de vários cursos de graduação superior, baseado de critérios definidos por comissões técnicas, gerando escalas comparativas nacionais. O ENADE constitui um componente curricular obrigatório dos cursos de graduação e visa a verificar o currículo dos cursos, a infraestrutura de salas de aulas, laboratórios e biblioteca da instituição e a qualificação/titulação de corpo docente. Os alunos que realizaram o exame são selecionados por sorteio. Regulamentado no ano de 2004, avaliou os cursos de:

Agronomia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Zootecnia. A participação dos alunos é obrigatória, visto que é a condição indispensável para a emissão do histórico escolar e a expedição do diploma (disponível em: <www.inep.gov.br>, em 06/02/2008).

Desta forma, verificamos, uma vez mais, que a avaliação faz parte dos contextos humanos, que estão sempre e inevitavelmente mergulhados em ideologias e valores e, portanto, em jogos de interesses contraditórios e disputas de poder. A avaliação é fundamentalmente política porque pertence ao interesse social e produz efeitos públicos de grande importância para as sociedades, como, por exemplo, o poder e a ligação entre a avaliação e as políticas desenvolvidas no Brasil, utilizando para tal, o mandato (1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2002) do governo Fernando Henrique Cardoso, no qual ocorreu o direcionamento para a privatização das universidades federais, que já vinha sendo desenvolvido desde o ano de 1985 pelo presidente José Sarney. Esta iniciativa se fez presente durante toda a década de 1990, acarretando na busca desenfreada das universidades para atingir as metas de eficiência e produtividade estabelecidas pelo governo, a fim de que pudessem continuar em seu pleno funcionamento.

2.3 O Exame Nacional de Desempenho Estudantil (ENADE)

A avaliação institucional para o Ensino Superior surgiu, notadamente, para a educação brasileira, na década de 80, com o enfoque de avaliar a instituição como um todo e não apenas fragmentos desse todo. Para Ristoff (2000),

O Movimento Docente tem discutido a questão da avaliação institucional nas universidades brasileiras pelo menos desde 1982, quando a bandeira da avaliação foi desfraldada pela Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior. (ANDES) (p.37).

A partir de então, várias teorias e estudos foram realizados ou adaptados para a área da avaliação institucional no Ensino Superior brasileiro. É claro, que “a priori”, a intenção era aferir os resultados das instituições e de seus alunos com um caráter punitivo, sem contabilizar ou levar em consideração os possíveis motivos internos ou externos à instituição que levavam a esses resultados.

Segundo Sousa (1986), as teorias e as concepções teóricas da avaliação durante muitas décadas não viam a avaliação como um fenômeno capaz de ensejar novas tomadas de decisões, novos procedimentos para a gestão educacional e outras bases para a criação de propostas metodológicas e avaliativas para as instituições, seus professores e alunos. Atualmente o quadro educacional não está assim tão diferente, mas o enfoque, a qualidade e o potencial dos alunos são elementos que estão sendo bastante apreciados e levados em consideração nas avaliações realizadas pelos professores e com as instituições, bem como os fatores diretos e indiretos que levam a estes resultados. Conforme Vianna (2000),

É evidente que para essa modificação bastante ampla houve a influência de um concurso de fatores, em que se destacam, inicialmente, as tomadas de consciência dos educadores face à complexidade do seu campo de atuação e à necessidade de definir e avaliar a prioridade de alguns problemas no mundo moderno... Tudo isso envolveu, naturalmente, posicionamentos e ações a partir da avaliação desses problemas, que passaram a ser encarados sob diferentes perspectivas (p. 22).

Então, consoante pensa esse autor, a avaliação para a instituição de ensino superior necessita ter um caráter global, deve debruçar-se e iluminar todos os aspectos e as dimensões que a compõem. A avaliação nesse contexto pressupõe três momentos de maior importância: levantar os desafios a ultrapassar; obter informações relevantes para responder aos desafios levantados; e proporcionar aos gestores e professores, os responsáveis pela tomada de decisões, todas as informações necessárias para os devidos encaminhamentos e superação dos desafios e obstáculos da caminhada.

Ainda, segundo o autor, há que se fazer um investimento nos recursos humanos e materiais, isto é, formação contínua e continuada para os profissionais de educação, bibliotecas com bons acervos, laboratórios com boa infraestrutura, bolsas de pesquisa e de estudo para os professores e os estudantes, e outros recursos necessários à concretização da qualidade do ensino e da aprendizagem. A sala de aula é o palco onde acontece esse processo, cenário onde novamente a avaliação surge com força e enfoque nas áreas de conhecimento, na organização do saber, no currículo e na análise das habilidades e competências que envolvem a comunidade acadêmica. Ainda, segundo, Vianna (2005),

A pesquisa e a avaliação têm um significado especial no delineamento do processo decisório em educação. A pesquisa, inicialmente, e, depois a avaliação, especialmente a avaliação de programas, projetos, produtos, passaram a ter uma dimensão maior a partir do século XX, sofrendo ambas –

pesquisa e avaliação – as influências de diferentes ciências, como, por exemplo, a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Etnografia e a Economia, entre outras, que determinaram novos enfoques metodológicos (p. 143).

Acreditamos, segundo indicação do autor, que esta afirmação nos faz entender que o olho atento, observador, pesquisador, criativo, convicto, flexível e que valorize o aluno, por parte do professor, pode romper com paradigmas, e preconceitos e melhorar o desempenho dos discentes dentro e fora sala de aula. Estar sensível às potencialidades dos alunos é uma das medidas avaliativas da aprendizagem inerentes ao papel do professor. Para tal, faz-se necessário que tanto o professor quanto o aluno tenha clareza de quais são os critérios e as estratégias de avaliação. Enfim, o professor precisa tomar decisões novas e diferentes, para propiciar o alcance de um objetivo para um ou para um grupo de alunos. O resultado dessa forma de encaminhar a avaliação produzirá eficácia, eficiência, pertinência e excelência educacionais na formação dos discentes e dará uma qualidade aos indicadores do trabalho do ensino e da pesquisa.

É preciso que os gestores e os professores, cada um no seu espaço de atuação e tendo consciência e competência no exercício de seus papéis, percebam a importância do ato avaliativo como uma prática do cotidiano de seus afazeres e lancem mão das informações colhidas por esse ato para a melhoria da qualidade da formação dos nossos alunos. Desta forma, a função social da universidade, ou seja, ensino, pesquisa e extensão, poderão ser mais e mais bem trabalhados e encaminhados, pois a avaliação, sendo um fazer da realidade acadêmica, quando bem utilizada é uma excelente ferramenta de suporte e subsídio para o binômio ensino-aprendizagem, que é a bandeira, embora às vezes esquecida, da educação. A avaliação atualmente é percebida e concebida como peça-chave do processo educativo, presente em todo o seu desenvolvimento, e o professor é um elo importante desse processo, tanto para a instituição, quanto para os alunos.

Conforme o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei Federal nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que foi posteriormente regulamentado pela Portaria Ministerial nº 2.051, de 9 de julho de 2004, fundamenta-se em diversos pilares teóricos e epistemológicos (SINAES, 2004). O ENADE é parte integrante do SINAES e possui como objetivo central avaliar o desempenho dos estudantes em relação às competências, aos saberes, aos conteúdos curriculares e à formação em geral.

Com certeza, por conta destes processos, a discussão em torno das repercussões sociais das atividades desenvolvidas no seio de uma IES devem enfatizar a necessidade de avaliar a formação do aluno de graduação. Atualmente, a forma para mensurar estas repercussões está presente no ENADE. As estratégias de obtenção de informações acerca da qualidade da formação dos jovens profissionais, bem como da adequação às novas exigências da sociedade e do mercado de trabalho, são relevantes.

O ENADE, segundo, Ristoff e Limana (2007), pode ser descrito como um exame formulado por especialistas das diversas áreas do conhecimento, tomando por base o perfil do curso e não apenas a feição do aluno. Como os perfis que serviram de base para a elaboração das provas envolvem competências e saberes no seu cruzamento com os conteúdos aos quais os estudantes devem ser expostos durante a sua trajetória acadêmica, o ENADE explora teores de todo o espectro das diretrizes nacionais e não apenas conteúdos profissionalizantes, por isso sua formulação tem por base avaliar o curso tendo como referência o aluno.

Segundo o Ministério da Educação, INEP (2009), por estar centrado na trajetória e não no ponto de chegada, o ENADE é composto por questões de baixa, média e alta complexidade, cobrindo diferentes momentos da vida acadêmica do estudante. Por ser assim, referido exame poderá ser respondido por recém-admitidos e concluintes, permitindo aos últimos revisar os conteúdos estudados durante todo o curso e aos ingressantes perceberem o quanto sabem e o quanto ainda não sabem acerca dos conteúdos aos quais serão expostos durante o curso. Uma característica marcante do ENADE, portanto, é o fato dele ser aplicado simultaneamente aos recém-admitidos e concluintes, permitindo identificar o nível no ingresso e na saída dos alunos de um determinado curso, ajudando a orientar as instituições sobre a necessidade ou não de fazer ajustes ou revisões curriculares.

O ENADE tem ainda questões comuns às áreas do conhecimento. São questões de conhecimento geral sobre o mundo em que vivemos e de ética e de cidadania, consideradas pelos especialistas necessárias ou importantes para a educação de todos os universitários, independentemente de suas áreas de especialização e atuação. O mencionado exame inclui, pois, questões instrumentais que têm relação tanto com a formação do profissional quanto com a formação do cidadão. Além do mais, o ENADE solicita aos estudantes o preenchimento de um questionário socioeconômico-cultural

com o objetivo de obter dados para entender como os estudantes veem o curso quando ingressam na educação superior e como o veem, alguns anos mais tarde, quando saem. Isto representa ganhos significativos na compreensão das questões que definem a vida do estudante no *campus*.

Ainda segundo o Ministério da Educação, INEP (2009), muitas das perguntas feitas aos estudantes são também dirigidas aos coordenadores de curso, em um questionário a ser respondido por estes, via Internet. Esta triangulação de perguntas permite estudos comparativos entre a compreensão que os alunos têm do curso e de seu coordenador, e a compreensão que o coordenador do curso tem dos alunos e do curso como um todo, abrindo oportunidades interessantes para estudos de auto-orientação acadêmica.

A Educação Superior sempre foi alvo de avaliação por parte do Governo e, anteriormente ao ENADE, como apresentado em outro tópico, as instituições de educação superior eram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos (ENC), mais popularmente conhecido como Provão. Este tipo de avaliação de larga escala sempre provoca vários tipos de reações na academia e na sociedade, parte estando a favor por motivos variados e parte se posicionando contra, por pretextos diversos. Acreditamos que, independentemente do título ou nome que a avaliação receba, é importante para os cursos de graduação ser submetidos a uma avaliação. Confiamos em que a avaliação faz parte e é inerente ao processo de ensino, pois, somente por meio de uma avaliação bem elaborada, aplicada e realizada, é que melhoraremos a qualidade de nossa educação. Conforme Dias Sobrinho (2000),

A celeuma sobre o Provão que a imprensa brasileira alimentou a partir de 1996 lançou uma cortina de fumaça sobre as várias modalidades de avaliação da educação superior brasileira. Em virtude disso, avaliação da educação superior no Brasil passou a ser popularmente sinônimo de “Provão”. Ou vice-versa, como se não houvesse outras modalidades de avaliação da educação superior. Muita tinta se gastou sobre as virtudes e até desgraças do Provão. Muito pouco se falou sobre avaliação educativa. Às vezes, as referências na imprensa eram demasiado genéricas e concebiam enganos. Por exemplo, não é verdade que as universidades têm medo de avaliação – ao menos de avaliações bem fundamentadas e confiáveis. As universidades comprometidas com a qualidade social sempre se avaliam e foram de uma outra forma avaliadas. Aliás, a avaliação faz parte do seu cotidiano (p. 135-136).

Então, consoante o autor, para o crescimento e compromisso das universidades com a sociedade, esta necessita ser avaliada para ser repensada e, havendo necessidade,

reestruturada. Assim, o ENADE como parte integrante de um processo avaliativo institucional deverá contribuir também com as questões comuns às áreas do conhecimento, conforme Relatório do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, 2004. Isto representa ganhos significativos na compreensão das questões que definem a vida do estudante no *campus* e conferem uma nova concepção de pensar e fazer a universidade.

Podemos perceber que o ENADE é uma avaliação de larga escala, que busca envolver diversos aspectos da formação dos alunos nas instituições de ensino superior, apesar de ser um exame que ainda necessita de vários ajustes. Por exemplo, a necessidade de colher a opinião dos professores, pois estes estão diretamente imbricados nesse processo, mas entendemos a importância e a necessidade de um instrumento de avaliação desse porte e referência para o ensino superior com o olhar e o enfoque na avaliação do ensino-aprendizagem e na formação dos alunos.

A adoção do ENADE pode servir como uma medida possível da qualidade de um curso, por conseguinte, serve como medida da eficácia educacional. Trata-se de uma sistemática avaliativa que analisa a qualidade da formação dos alunos, em dois componentes: geral (aspectos transversais e culturais, envolvidos com os conteúdos curriculares); e específico (aspectos técnicos e característicos, diretamente associados a uma área de atuação e, portanto, a profissão vislumbrada pelo aluno).

Assim sendo, o ENADE, visa acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho acadêmico 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. Assim, serão constituídos referenciais que permitam a definição de ações voltadas para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação, por parte de professores, técnicos, dirigentes e autoridades educacionais.

Nesse âmbito, cabe destacar, ainda, as pesquisas que têm identificado alguns fatores institucionais diretamente associados à qualidade dos cursos e das instituições de ensino. Os dois tópicos a seguir detalhados apresentam resultados em dois níveis educacionais distintos: o ensino fundamental e o ensino superior.

2.4 Fatores Associados à Eficácia Educacional na Educação Básica

No campo da educação básica, o movimento das escolas eficazes é executado visando ao objetivo referido: identificar os fatores associados às escolas com elevada eficácia, para, dessa forma, tentar introduzi-los em outras escolas, conforme atestam os estudos apresentados por Soares (2002). Orientada e norteada por esse estudo de caso, utilizando as pesquisas e os estudos teóricos sobre as escolas da educação básica da rede de ensino, traçamos um paralelo e faremos reflexões para as instituições de ensino.

Cumpramos destacar que o intento de estender os fatores responsáveis pela eficácia institucional não é algo mágico e muito menos mecânico, pois não se deve desprezar as peculiaridades e as características que fazem singulares as instituições educacionais. Não obstante, há fatores internos, características e/ou procedimentos comuns a qualquer instituição educacional. Portanto, caberá razoabilidade no momento de se fazer uso de tais informações, visando a estendê-las a outras instituições e dessa forma chegar a um padrão de qualidade eficaz em nossa rede de educação.

Dentre os fatores contextuais, isto é, o Estado, a Cidade e o bairro, estes merecem especial destaque, pois para a maioria das instituições educacionais o seu local de instalação determina o tipo de aluno que será atendido. Segundo Pereira e Silva (2008), para compreender melhor uma instituição educacional, deve-se começar por conhecer o seu contexto social imediato. As instituições educacionais situadas em contextos socioeconômicos menos favorecidos apresentam, frequentemente, piores condições materiais, corpo docente menos qualificado e experiente, corpo discente com menor bagagem cultural, dentre outros fatores que incidirão sobre a eficácia institucional.

Outro fator comumente citado na literatura é o tamanho da instituição educacional, medido em termos do número de alunos matriculados e atendidos, bem como em matéria de cursos oferecidos à comunidade. Há resultados demonstrando que as instituições educacionais menores proporcionam melhores resultados aos discentes quanto à aprendizagem (desempenho em testes). Por outro lado, instituições educacionais de maior porte oferecem aos seus aprendizes maior diversidade de experiências educacionais, tais como iniciação à investigação científica e às atividades

extracurriculares, no caso das instituições de educação básica. Devemos perceber conforme, Andriola (2005),

Agora bem, alguns aspectos da realidade institucional podem e devem ser aprimorados sem, no entanto haver aportes adicionais de financiamento. São exemplos: a mudança da consciência acerca da importância da avaliação; o engajamento dessa mesma comunidade nas discussões e na busca de soluções inovadoras para alguns dos problemas institucionais detectados; a maior eficácia na gestão; a maior facilidade no planejamento estratégico à luz das informações brindadas pela avaliação institucional; a mudança geral da práxis dos atores institucionais – discentes, docentes e funcionários técnico-administrativos (p. 143).

Assim, conforme, o autor deve haver um engajamento da comunidade, dos gestores da instituição de ensino e na forma de planejamento e organização institucional, enfim toda uma estrutura arquitetada para que as avaliações realizadas levem a uma eficácia e transformação da realidade escolar.

Segundo Sguissard (2004), toda boa instituição educacional reflete a qualidade dos discentes e dos docentes. Assim, a forma mais eficiente de se ter uma instituição educacional com bons resultados é por meio de criteriosa seleção dos discentes que irá atender, bem como dos docentes que comporão o quadro de professores. Por fim, toda boa instituição educacional conta com recursos financeiros adequados à aplicação em equipamentos e demais instalações pedagógicas e administrativas. Conforme se deduz dos inúmeros estudos relatados na literatura, não há boas instituições educacionais sem recursos humanos e financeiros compatíveis à sua missão.

Todos esses fatores externos definem limites claros para a atuação das instituições educacionais e nos dá a percepção clara de como estão interligados. Às vezes, referidos empecilhos são de tal modo tão estreitos que muitas instituições educacionais argumentam que pouco ou nada podem fazer para aumentar a sua eficácia e, portanto, qualidade educacional, em virtude da deficiência em alguns desses aspectos relacionados. Agora, somados a estes fatores externos (contexto social, estrutura física, corpo docente e discente), existem também os fatores internos associados ao melhor desempenho dos aprendizes e o conhecimento desses fatores é o primeiro passo para buscar-se a melhoria dos resultados dos cursos e das próprias instituições educacionais.

O grupo de características responsáveis pela eficácia educacional é formado por fatores internos ou estruturais da instituição. Faz-se importante destacar o fato de que referidos fatores podem ser alterados pela ação interna, ao contrário dos de natureza

externa, que fogem completamente ao controle das instituições educacionais. O primeiro fator estrutural é constituído pelos recursos físicos da instituição, isto é: salas de aula, laboratórios, bibliotecas, banheiros, equipamentos e suas condições de uso. A manutenção desses recursos é responsabilidade interna da instituição, sendo considerado excelente indicador do funcionamento da administração escolar. Além dos recursos físicos, devem ser considerados os recursos didáticos ou materiais necessários à organização da instrução nas várias disciplinas, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos.

Conforme Soares (2002), torna-se urgente que as pesquisas propostas em qualquer realidade brasileira levem em consideração alguns elementos, como: número de alunos por turma, estado de adequação dos prédios e adequação das instalações, recursos didáticos e a biblioteca. Estes itens, segundo o autor, são elementos primordiais dentro de uma instituição de ensino, e a sua não-existência ou existência precária podem interferir no desempenho do ensino que será oferecido à sociedade. De acordo, ainda com os estudos de Soares (2002),

Na literatura internacional, são escassas e limitadas as referências à questão da infra-estrutura das escolas. Essa aparente omissão está na verdade diretamente ligada às condições das redes de ensino dos países desenvolvidos. A tranqüila condição econômica desses países reflete positivamente na infra-estrutura das escolas, o que faz com que ela deixe de ser um fator determinante para a compreensão do desempenho escolar. Wilms (1992) observa que os elementos relacionados à infra-estrutura como idade e condições do prédio podem ter um efeito indireto, na medida em que facilitam o ensino e contribuem para a motivação e o senso de responsabilidade dos funcionários (p. 18).

A gestão constitui outro importante fator responsável pela eficácia das instituições educacionais, pois, para se administrar bem qualquer organização, é preciso primeiro identificar seus processos internos e as formas como estes se relacionam com os serviços e os produtos produzidos. A administração escolar deve ser feita com profissionalismo, isto é, usando-se conhecimento acumulado na área. Igualmente, deve ser executada por meio de lideranças reconhecidas como tais pela comunidade interna. Idealmente, o gestor deve inspirar confiança e promover a motivação da comunidade educacional para o trabalho educacional.

Conforme Luce (2003), o coordenador, deve possuir ou reunir características que colaborem com o desenvolvimento do currículo: ou seja, deve ter um perfil articulador de ligação entre os diversos segmentos da instituição, tomar decisões

colegiadas, priorizar a questão pedagógica, buscando a melhoria da qualidade do ensino, exercendo o papel de líder, amenizando os conflitos, buscando parcerias para desenvolvimento de projetos pedagógicos com a comunidade, mantendo-se em constante contato com seu público-alvo, avaliando as ações propostas realizadas pela comunidade institucional e estimulando a formação dos professores e os projetos de pesquisa de cada área.

Segundo Soares (2002), o coordenador como representante da sua direção deve ter liderança eficiente, tanto nas funções da área pedagógica quanto nas da área administrativa. O coordenador tem que ter um perfil arrojado, mas, deve ser próximo ao seu grupo de trabalho, para desta forma conseguir encaminhar e desenvolver suas estratégias de benefícios para a escola e a comunidade.

Sendo assim, conforme, o Ministério da Educação (MEC), toda instituição educacional deve respeitar e submeter-se às leis e regulamentos estabelecidos pelo sistema educacional a que está vinculada. Embora a educação básica seja, em determinados aspectos, diferente diante de cada realidade, esses fatores descritos, também devem ser levados em consideração, para que possamos compreender o contexto da educação básica, como área consolidada com resultados coerentes e com muitas pesquisas realizadas no campo da eficácia educacional.

2.5 Fatores Associados à Eficácia Educacional na Educação Superior

Nas pesquisas bibliográficas levantadas para este trabalho, podemos perceber que a eficácia educacional no ensino superior, diferentemente da educação básica, é um campo novo, com pouco conhecimento e com poucas pesquisas desenvolvidas. Daí, destacar a relevância de estudos nessa área, como esta pesquisa e salientar as dificuldades encontradas para teorizar sobre esta temática.

Segundo, estudo de Andriola (2009), os fatores institucionais associados à formação discente e responsáveis pela eficácia educacional, na educação superior, estão associados aos recursos físicos da instituição, dentre os quais se destacam: adequação das salas de aula, dos laboratórios, das bibliotecas, dos banheiros, dos equipamentos de informática, e as condições ofertadas aos usuários para a utilização desses espaços.

Andriola (2009) ressalta a função dos docentes, observando o efeito da sua atuação em sala de aula, do uso adequado dos conhecimentos e o modo de condução das

atividades em sala de aula, pelos mesmos. Também, ainda conforme este estudo elege o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), ou algum documento similar, como de suma importância para o desenvolvimento das ações apresentadas anteriormente e como forma de garantir no ensino superior a eficácia educacional, corroborando os estudos de Soares (2002).

Assim, somente sistemas de organização que reconheçam a relevância do papel central dos docentes têm alguma chance de êxito e eficácia educacional. Nesse âmbito, os gestores bem-sucedidos são aqueles que conseguem manter o equilíbrio entre forte liderança e máxima autonomia para os docentes. Por fim, cabe destacar que a administração de uma instituição educacional só pode ser bem-sucedida se houver objetivos claramente definidos, conhecidos por todos e em cuja prática toda a comunidade (interna e externa) esteja envolvida e comprometida. Ainda conforme, Andriola (2004),

Os objetivos escolares devem possuir as desejáveis características de serem claros e aceitos pelos membros do centro educativo. Ademais, devem ser alcançáveis com os recursos disponíveis e apropriados para as demandas do contexto. As boas comunicações devem sofrer o mínimo de distorção no percurso que vai do emissor ao destinatário, isto é, as tensões e problemas devem ser rapidamente identificados em virtude do uso de uma boa comunicação. A comunicação tem efeito sobre a coesão, já que este último tem efetiva ligação com autoconhecimento do centro educativo, em seu conjunto e sobre as partes constituintes. A moral elevada, no âmbito organizativo, está associada à idéia de soma de sentimentos individuais de satisfação que apóiam os desejos de realizar esforços para alcançar os objetivos planejados. Finalmente, a preocupação com a inovação é a característica desejável de mover-se em direção de novos objetivos e procedimentos (p. 22).

Devemos perceber, segundo o autor, a importância da força do trabalho em equipe e em unidade, pois, assim com o grupo fortalecido também a instituição se fortalecerá e as ações serão exercidas com maior eficiência. Há que se considerar o projeto pedagógico institucional (PPI), pois toda instituição educacional necessita contar com um PPI consistente às suas finalidades, potencialidades e aspirações. No referido documento, explicitam-se importantes aspectos institucionais, tais como: políticas acadêmicas voltadas ao ensino; forma de alocação de alunos e docentes; relevância e adequação dos conteúdos ministrados nas diversas disciplinas; procedimentos pedagógicos orientados à instrução; sistemáticas de avaliação do aprendizado e uso que se faz destes, dentre outros aspectos relevantes à instituição.

Assim, além da articulação da gestão do curso com seu grupo de docentes, percebemos a necessidade de avaliar as instituições sem deixar de lado o olhar e o saber de seus alunos sobre a instituição e a sua formação. Daí a relevância da avaliação no Ensino Superior. Segundo, Dias Sobrinho (2000),

Qualidade educativa é expressão que atende melhor que eficiência e produtividade, embora seus conceitos não se prestem à unanimidade. A avaliação da universidade nessa linha de raciocínio ultrapassa largamente a mera medição ou quantificação e se esforça para compreender os significados das redes de relações cuja tessitura constrói a universidade. É útil trabalhar mais detalhadamente essa noção de universidade como rede de relações ou malhas de processos, que parece mais rica e adequada que a concepção de fábrica de produtos definidos e quantificáveis. Essa noção de relações e processos será fundamental para se compreender a avaliação como cultura educativa e ação intencionalmente pedagógica, com sentido dinâmico, prático e processual (p. 55).

Então, consoante esse autor deixa claro, percebemos que as instituições de educação superior devem prever a importância dos seus processos contextuais e didático-metodológicos e ressignificar as avaliações das instituições e o seu corpo docente e discente.

Ainda destacando o estudo de Andriola (2009), em que foram investigados alunos da graduação, ingressantes e concluintes participantes do ENADE, verificamos sete aspectos apontados desta população como sendo características relevantes à formação acadêmica: a participação discente em atividades acadêmicas; as instalações físicas; a adequação dos espaços pedagógicos ao número de alunos; a adequação dos equipamentos do laboratório; a integração entre as disciplinas; a adequação dos procedimentos de ensino aos objetivos do curso; e a disponibilidade docente para orientação extra-sala de aula.

Esta reflexão é válida, segundo o autor, para percebemos que algumas mudanças, para que aconteçam, necessitam da transformação e da percepção do que se quer, por parte de cada envolvido em seu contexto. As atividades de ensino, de investigação científica e de extensão desenvolvem-se no interior de uma instituição de ensino superior e são fortemente influenciadas pela qualidade física das salas de aula, da adequação da iluminação, da ventilação e mesmo da segurança proporcionada aos seus usuários; estas também são afetadas com a qualidade do acervo disponibilizado pelas bibliotecas.

Esses aspectos destacados dependerão, por seu turno, da sustentabilidade financeira da instituição de educação superior. Trouxemos esses aspectos à reflexão, pois tencionamos ressaltar a estreita relação entre as finalidades da instituição de educação e as dimensões que lhes dão suporte. Portanto, uma vincula-se a outra e tal ligação deve ser objeto da avaliação como um todo, pois os recursos econômicos são ferramentas fundamentais na gestão de uma instituição.

Na dimensão currículo do curso, percebemos a necessidade de se considerar que a capacidade do cumprimento do programa curricular estabelecido também está diretamente relacionada com a eficácia da formação de seus alunos. Conforme, Soares (2002)

O constructo “características do ensino” é bastante destacado pela literatura internacional. Um primeiro item que pode ser incluído diz respeito à referência entre os professores sobre o que ensinar. Como mostraram Reynolds (op. cit.) e Levine (op. cit.), a existência de metas acadêmicas discutidas e escritas pela própria equipe é uma característica presente nas escolas de sucesso. Os estudos apresentados pelo primeiro autor demonstram o fato de que nessas escolas houve a participação dos professores no planejamento do currículo, o que determinou positivamente o desempenho dos alunos (p. 27).

Acreditamos, então, que o envolvimento e o compromisso do grupo de professores com a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), do seu curso interferem diretamente na eficácia da sua ação pedagógica, o que cremos, será refletido na eficácia e melhoria dos cursos. De acordo com Almeida (1995), o currículo faz parte da tomada de decisões, que implica previsão, execução e avaliação da ação organizada no espaço e no tempo, visando à efetivação plena e melhora do currículo.

Isto envolve sondagem e diagnóstico, definição de objetos, seleção e estruturação de conteúdos, seleção e organização de situações de experiências de sala de aula, aulas de campo e a determinação do sistema de avaliação. Por ser um documento tão abrangente e complexo, ele necessita do envolvimento e compromisso de todos os envolvidos direta e indiretamente, para que, assim, ele possa sair do papel e tornar-se real.

Para finalizar, se pode asseverar que o trabalho de Andriola (2009) fornece relevantes informações a esta área de estudo, já que busca compreender os fatores institucionais aliados à eficácia educacional. Fruto desta pesquisa, percebemos que a eficácia educacional para a educação superior tem pontos em comum com a eficácia

educacional na educação básica. E é importante salientar, que as ações a serem desenvolvidas e acompanhadas para essa concepção de gestão e de manutenção dos espaços, estão completamente co-geminadas, para que a instituição consiga alcançar a eficácia educacional.

Como relatado, anteriormente, esta área de estudo ainda recente, com poucos trabalhos efetivados no âmbito da educação superior, sendo, por isto mesmo, relevante a proposição de novos e inovadores estudos.

2.6 Objetivos do Estudo

Com base, na revisão de literatura realizada nos tópicos anteriores, identificamos lacunas que justificam a busca por maior conhecimento e compreensão sobre a avaliação no âmbito do ensino superior. Desta forma, se busca com este estudo compreender e analisar a validade e a eficácia do ENADE, como componente avaliacional na aferição da melhoria do desempenho das instituições de ensino superior. Tendo como objetivo geral identificar os fatores institucionais associados ao desempenho dos discentes no ENADE nos cursos avaliados em 2004, 2005 e 2006, na Universidade Federal do Ceará, na ótica dos seus respectivos gestores. Como objetivo específico, a pesquisa pretende identificar e compreender a visão que o coordenador tem do seu respectivo curso, com base nos fatores institucionais (referentes ao curso) que podem explicar os resultados obtidos no ENADE e melhorar a eficácia da qualidade da formação dos discentes, bem como elevar o desempenho institucional nessa avaliação.

3 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Método Empregado no Estudo

Todo pesquisador necessita responder a algum problema por ele suscitado ou criado por algum fenômeno social que o envolva. Assim, cada investigador é um observador e filósofo, em sua essência, pois, segundo Laville e Dione (1999),

O valor de uma teoria é primeiramente explicativo: é uma generalização de explicações concordantes tiradas dos fatos que foram estudados para sua construção. Mas, para o pesquisador, seu valor é sobre tudo analítico, pois ela lhe servirá para o estudo e análise de outros fatos da mesma ordem (p. 93).

Para iniciarmos, então, uma pesquisa, além do problema e das motivações que levam o pesquisador a ele, é necessário um arcabouço teórico, para nos aproximar do contexto de nosso objeto e, desta forma, buscar com maior proximidade e propriedade decifrá-lo, de acordo com a realidade que o abarca. Ao escolhermos o objeto a ser pesquisado, pensamos: qual o espaço? Qual grupo será trabalhado? Como se fará a seleção dos critérios das amostras? E as estratégias para adentrar o contexto em que o objeto se encontra? Todos esses questionamentos são levantados antes mesmo de iniciarmos a pesquisa de campo, propriamente dita. Por isso, como nos aponta Minayo (2003) a noção de que,

Por último, somos da opinião que a opção pelo trabalho de campo pressupõe um cuidado teórico-metodológico com a temática a ser explorada, considerando que o mesmo não se explica por si só. Afirmamos isso por acreditarmos que a atividade de pesquisa não se restringe ao uso de técnicas refinadas para obtenção de dados. Assim, sublinhamos a idéia de que a teoria informa o significado dinâmico daquilo que ocorre e que buscamos captar no espaço de estudo (p. 56).

Acreditamos, igualmente à autora, que o lastro e o referencial teórico são imprescindíveis ao desenvolvimento da pesquisa. Esta ação é uma das principais para a pesquisa passar para o momento da atividade em campo. Nesse sentido, em nosso estudo a busca se caracteriza como sendo do tipo “ex-post facto” ou pesquisa de campo, conforme nos aponta Minayo (2003):

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade do ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. *Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, senão tiver sido em primeiro lugar, um problema da vida prática.* As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São

frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (p. 17 - 18).

Esse tipo de investigação nos encaminha para uma proposta metodológica da pesquisa de campo, que nos é revelada vinda ao encontro da realidade sobre a qual nossa pesquisa se debruçou, ou seja, a metodologia incluindo as concepções teóricas e um conjunto de técnicas que possibilitaram o trabalho. Por isso foi utilizada como referência a pesquisa exploratória. Conforme Gil (1999),

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudo de caso. Procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de coleta de dados não são costumeiramente aplicados nestas pesquisas (p. 43).

Portanto, o conceito de pesquisa exploratória, utilizado por esse autor, em nossa compreensão, clarificou e contribuiu para a apropriação e o esclarecimento das questões e problemas que envolveram nosso objeto de estudo. Assim, a pesquisa que constituímos pode ser traduzida, como exploratória, pois, conforme Gil (1999), esta se caracteriza por estudar um ou poucos objetos de forma densa e exaustiva, de forma que o conhecimento sobre este(s) seja amplo e minucioso. Isto porque, a tarefa realizada neste estudo seria praticamente impossível diante de outros tipos de detalhamento. Desta forma, pelo delineamento da busca exploratória, poderíamos verificar quais as contribuições de eficácia que uma avaliação de larga escala, como o ENADE, pode trazer para uma instituição de ensino superior.

3.1.1 População e Amostras

O universo da pesquisa foi constituído pelos cursos da Universidade Federal do Ceará (UFC), que participou do Exame Nacional de Desempenho Estudantil (ENADE), nos anos de 2004, 2005 e 2006 (N=33), envolvendo o seu corpo discente e os coordenadores de cursos. Estes foram os seguintes, em 2004: Medicina; Educação Física; Odontologia; Agronomia; Enfermagem e Farmácia, totalizando sete cursos avaliados. Em, 2005 os cursos avaliados foram: Computação e Informática/Bacharelado em Ciências da Computação; Engenharia Civil; Engenharia Eletrotécnica;

Engenharia Industrial e Química; Engenharia de Produção Mecânica; Engenharia de Pesca; Matemática; Letras; Química; Biologia; Pedagogia; História; Geografia; Filosofia; Ciências Sociais; Arquitetura e Urbanismo; Engenharia de Alimentos e Física, perfazendo um total de dezenove cursos avaliados. Em 2006, os seguintes cursos foram escolhidos: Direito; Comunicação Social – Jornalismo; Comunicação Social – Publicidade e Propaganda; Administração; Psicologia; Ciências Contábeis, Design, Biblioteconomia e Secretariado Executivo, atingindo um saldo de mais nove cursos. Sendo assim, no período de 2004 a 2006, dentro do universo da UFC, foram avaliados 33 cursos.

Nesse âmbito, a amostra de coordenadores de cursos, foi selecionada intencionalmente e retirada dos cursos de graduação da UFC, que participaram da avaliação do ENADE: em 2004 foram sete cursos; em 2005 foram avaliados 19 cursos; e em 2006 foram avaliados nove cursos. Para cada um dos cursos da Universidade Federal do Ceará, submetidos ao ENADE em 2004, 2005 e 2006 houve dados do respectivo coordenador, colhidos através de entrevista, conforme questionário no apêndice. Desse total, dos 33 cursos mensurados, foram recolhidas as entrevistas de 18 (N= 54,6%) dos questionários aplicados à população.

3.1.2 Procedimentos para Obtenção dos Dados

A coleta de dados, sobre os cursos e os coordenadores, foi realizada em dois momentos distintos: pelo endereço eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (<http://www.inep.gov.br/superior/enade/>); e, na UFC, mediante questionários dirigidos aos coordenadores dos cursos de graduação, no *campus* de Fortaleza, via e-mail e nos blocos onde estão situadas as salas dos coordenadores dos cursos submetidos aos ENADE.

3.1.3 Instrumentos

Utilizamos o questionário para os coordenadores de cursos, por nós elaborado, que teve como referência o roteiro do questionário aplicado no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE- 2004) e do “Resumo Técnico do ENADE, 2004”, conforme apêndice. O questionário continha perguntas abertas e fechadas, que

versavam sobre as concepções do Perfil de Ação dos Coordenadores, Dimensão dos Cursos, Dimensão Física e Atividades Complementares, ocorridas na instituição.

3.1.4 Análise dos Dados

As informações obtidas da aplicação dos questionários aos coordenadores foram tratadas qualitativamente, com emprego da técnica da análise de conteúdo, conforme propõe Bardin (1977), que consiste em identificar as categorias de respostas mais relevantes, presentes nas informações brindadas pelas audiências. Assim, com suporte no questionário dos coordenadores (contendo perguntas abertas e fechadas), investigamos as concepções sobre o Perfil de Ação dos Coordenadores, Dimensão dos Cursos, Dimensão Física e Atividades Complementares, ocorridas na instituição, segundo a visão do coordenador de cursos.

Após essa fase, foram calculadas as frequências de aparição dessas categorias qualitativas, em termos absolutos e relativos. Posteriormente, tais cálculos foram organizados em quadros e tabelas, visando a uma melhor compreensão pela comunidade que fará uso deles, utilizando o expediente do Excel.

Desta forma, metodologicamente foram elaboradas novas matrizes para as outras duas dimensões (Dimensão do Curso - **DC**, Dimensão Física-**DF**) onde cada item de resposta das questões representava um fator de ponderação, com valores entre 1 e 5, respectivamente, aspecto mais negativo e aspecto mais positivo. Na análise da dimensão do curso, foram utilizados os seguintes valores para os fatores de ponderação: Concordo Totalmente (5), Concordo Parcialmente (3) e Discordo Totalmente (1). Teoricamente, o melhor curso deveria apresentar **média igual a 5**, pois haveria concordado totalmente com todos os aspectos positivos, e o pior curso deveria apresentar, por este mesmo raciocínio, **média igual a 1**. Assim, no que concerne à dimensão do curso, o valor médio da população foi de 3,93, com os maiores valores médios tendo sido encontrados nos cursos de Enfermagem (5,00), História e Pedagogia (4,71) e os menores nos cursos de Administração (2,71) e Engenharia de Pesca, Matemática e Química (3,29).

Posteriormente foram calculados os coeficientes de correlação entre as diversas variáveis. A interpretação do coeficiente de correlação vai depender do valor de r e que vai variar obrigatoriamente entre -1 e $+1$, com $r = 0$ correspondendo à não-associação. Usamos a expressão correlação positiva, quando $r > 0$, e, nesse caso, à medida que x

crece, também cresce y ; e correlação negativa quando $r < 0$ e, nesse caso, à medida que x cresce, y decresce (em média). Assim, quanto maior o valor de r (positivo ou negativo), mais forte a associação. No extremo, se $r = \pm 1$, então todos os pontos no gráfico da dispersão caem exatamente numa linha reta. No outro extremo, se $r=0$, não existe nenhuma associação linear. O quadro a seguir fornece um guia de como podemos descrever uma correlação em palavras dado o valor numérico, conforme Santos (2007).

Quadro 1 – Guia de correlação.

Valor de r	Interpretação
0,00 a 0,19	Sem Correlação
0,20 a 0,39	Fraca Correlação
0,40 a 0,69	Correlação Moderada
0,70 a 0,89	Forte Correlação
0,90 a 1,00	Correlação Muito Forte

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Contexto no qual se Insere a Universidade Federal do Ceará

A Universidade Federal do Ceará (UFC) é uma conquista histórica do povo cearense. Nos últimos anos, cresceu e consolidou-se como universidade de grande porte e tornou-se referência regional e nacional em termos qualitativos. Vamos apresentar alguns dados que fazem da UFC, um inalienável patrimônio científico e cultural com extraordinária contribuição prestada ao desenvolvimento socioeconômico do Ceará e do Nordeste.

A história e a missão da UFC retratam-se em uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação. Nasceu como resultado de amplo movimento de opinião pública. Foi criada pela Lei 2.373, de dezembro de 1954, e instalada numa sessão no dia 25 de junho de 1955. Originalmente foi constituída pela união da Escola de Agronomia, Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina e Faculdade de Farmácia e Odontologia (estes dados estão presentes no site da UFC - www.ufc.br). Assim, de acordo com o Relatório Institucional 2006, a UFC possui um total de 54 cursos de graduação, 64 especializações, 47 cursos de mestrado e 18 de doutorado.

Em relação à comunidade universitária educacional, temos: 1277 docentes (780 doutores e 354 mestres), 3461 servidores técnico-administrativos (1406 com nível médio e 1367 com nível superior), cerca de 21000 discentes de graduação e 1700 da pós-graduação *stricto sensu*. A UFC chega hoje com praticamente todas as áreas do conhecimento representadas em seus *campi*, que reúnem quatro centros (Ciências, Ciências Agrárias, Humanidades e Tecnologia) e cinco faculdades (Direito; Educação; Economia, Administração, Atuária e Contabilidade; Farmácia, Odontologia e Enfermagem; e Medicina). Sediada em Fortaleza, Capital do Estado, a UFC é um braço do sistema do Ensino Superior do Ceará e sua atuação tem por base todo o território cearense, de forma a atender às diferentes escalas de exigências da sociedade.

"*O universal pelo regional*" é o lema da Universidade Federal do Ceará, buscando centrar seu compromisso na solução dos problemas locais, sem esquecer o caráter universal de sua produção. Tem como missão formar profissionais da mais alta qualificação, produzir e difundir conhecimentos, preservar e divulgar os valores

artísticos e culturais, constituindo-se em instituição estratégica para o desenvolvimento do Ceará e do Nordeste.

Os equipamentos culturais da UFC são compostos por um sistema de: bibliotecas, com 14 unidades (sendo 12 em Fortaleza, 1 em Barbalha e 1 em Sobral); Casa de José de Alencar (museu, pinacoteca, centro de treinamento, ruínas do primeiro engenho a vapor do Ceará e a casa onde nasceu o autor do romance *Iracema*); Museu de Arte (com obras dos mais representativos artistas plásticos cearenses); Casa Amarela Eusélio Oliveira (centro de ensino e criação nas áreas de cinema e vídeo); Teatro Universitário (sede do Curso de Arte Dramática); Seara da Ciência (museu interativo com exposições sobre Física, Química e Biologia); Rádio Universitária FM; Concha Acústica; Imprensa Universitária; e Editora da UFC.

Este é o contexto, que envolve a UFC no universo do Município de Fortaleza, espaço onde se realizou este estudo. Apresentamos estas informações como forma de situar o leitor sobre o porte e as ações que envolvem esta instituição de ensino superior. Também foi pesquisado e feito um levantamento sobre as séries históricas da UFC, nos anos em que ocorreu o ENADE pesquisado em nosso estudo: 2004; 2005 e 2006, conforme anexo.

4.2 Resultados das Análises dos Questionários dos Coordenadores

Nossa pesquisa, contou com o universo dos 33 cursos avaliados pelo ENADE, na Universidade Federal do Ceará, nos anos de 2004, 2005 e 2006. Sendo que desse total, obtivemos uma amostra de 18 entrevistas, perfazendo 55% dos cursos avaliados nesta instituição. Nos respectivos cursos, os segmentos ouvidos foram os coordenadores de curso, que nos concederam as entrevistas, e que coordenam os cursos a seguir: Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Medicina e Odontologia em 2004; Computação, Engenharia Elétrica, Engenharia de Pesca, Engenharia Industrial e Química, Geografia, História, Matemática, Pedagogia e Química em 2005; e Administração, Estilismo e Moda, Psicologia e Secretariado Executivo em 2006. Esta avaliação, assinalada em forma de questionário, foi elaborada considerando quatro eixos: Perfil de Ação dos Coordenadores; Dimensão do Curso; Dimensão Física; e Atividades Complementares.

Iniciaremos a apresentação dos resultados e das análises dos dados, apontando a tabela elaborada, de acordo com as informações, pesquisadas e recolhidas no site do MEC (www.mec.br, em 29/04/2008), apresentada observando-se os seguintes critérios: nome do curso; ano de realização do ENADE; nota dos alunos ingressantes; nota dos alunos concluintes; e nota geral do curso no exame. Ressaltamos que o conceito dos cursos avaliados pelo ENADE varia de 1 a 5, conforme Relatório do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - 2004.

Tabela 1 – Resultados do ENADE dos Cursos Entrevistados

CURSO	ANO	NOTA MÉDIA INGRESSANTES	NOTA MÉDIA CONCLUINTE	CONCEITO CURSO
EDUCAÇÃO FÍSICA	2004	0	15,9	1
ENFERMAGEM	2004	25,9	45,3	4
FARMÁCIA	2004	37,2	37,3	4
MEDICINA	2004	32,9	58,9	5
ODONTOLOGIA	2004	29,3	59,5	5
COMPUTAÇÃO	2005	31,5	46,1	4
ENGENHARIA DE PESCA	2005	27,6	28,8	SC
ENGENHARIA ELETRICA	2005	34	49,2	4
ENGENHARIA QUÍMICA	2005	21,4	27,9	1
GEOGRAFIA	2005	29,5	47,3	4
HISTÓRIA	2005	31	44,8	3
MATEMÁTICA	2005	36,6	40,9	4
PEDAGOGIA	2005	36,4	45,1	3
QUIMICA	2005	25,7	34,6	3
ADMINISTRAÇÃO	2006	41,8	53,5	5
ESTILISMO E MODA	2006	51,8	53,1	4
PSICOLOGIA	2006	48,9	49,5	3
SECRETARIADO EXECUTIVO	2006	41,2	51,7	5

Fonte: INEP (Ano: 2004, 2005 e 2006).

4.2.1 Perfil de Ação dos Coordenadores

O grupo de coordenadores que nos concederam as entrevistas foi constituído por 18 respondentes, sendo 50% (N= 9) do sexo masculino e 50% (N= 9) do sexo feminino. A titulação acadêmica dos coordenadores variou entre mestres e doutores, sendo desse total 72,3% (N= 13) doutores e 27,7% (N= 5) mestres. A faixa etária dos coordenadores variou entre 32 a 64 anos, conforme apresenta o gráfico a seguir:

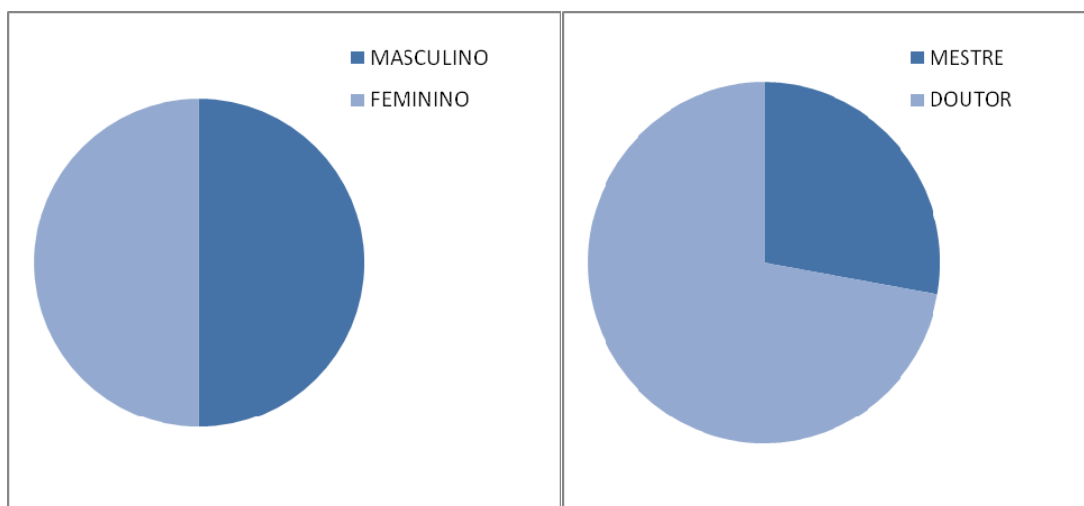


Gráfico 1: Perfil dos Coordenadores Entrevistados, em Relação ao Gênero e Titulação Acadêmica. (Fonte: Pesquisa direta).

A formação didático-pedagógica do professor, até recentemente pouco questionada, começou a ganhar espaço no debate acadêmico com as novas demandas sociais do mundo globalizado e informatizado. As inúmeras transformações na realidade social, somadas à presença das novas diretrizes curriculares brasileiras (BRASIL, 2002), produziu demandas em termos de pesquisas e estudos voltados para a qualidade da educação superior, exigindo que se participe desse debate com uma atitude crítica em relação à ideia de qualidade em educação, considerando que um dos desafios nos países latino-americanos ainda é garantir a cidadania.

Segundo Secco e Pereira (2004), a implementação dos processos avaliativos e o impacto das medidas implantadas para avaliar o desempenho dos alunos trouxeram questionamentos sobre o desempenho didático-pedagógico do professor. A busca de caminhos para desenvolver a profissionalização da docência universitária começou a ser um desafio nas diferentes áreas do conhecimento no começo deste século.

Nesse contexto, em que a profissionalização docente visa a “dar conta de uma nova perspectiva epistemológica, onde as habilidades de intervenção no conhecimento sejam mais valorizadas do que a capacidade de armazená-lo” (CUNHA, 1999, p.8), alguns estudos (LEITE ET AL., 1998; CUNHA, 1995) demonstram que as mudanças e inovações que desafiam a qualificação do corpo docente nos cursos de graduação não são percebidas da mesma forma nas diferentes áreas do conhecimento. Especificidades da área, relativas a uma epistemologia (lógica do conhecimento), e características da

profissão, em termos de valores constituídos e de espaços de poder definidos na estrutura social e política, não podem ser desconsideradas quando se pensa em um projeto de formação docente para a educação superior.

A docência universitária, como observa Morosini (2000, p.19), “é exercida por professores que não têm uma identidade única. Suas características são extremamente complexas, como complexo e variado é o sistema de educação superior brasileiro”. Algumas experiências voltadas para a formação dos professores, sobretudo em relação ao desempenho em sala de aula, são realizadas e implementadas em algumas instituições, entre elas, cursos de atualização, sem, contudo, associar uma discussão mais profunda sobre as diferentes dimensões da prática, restringindo-se, basicamente, a treinamentos voltados para mudanças técnicas.

Ainda que não se possa negar a importância do aperfeiçoamento dos métodos de ensino-aprendizagem e da capacitação técnica para introduzir as novas tecnologias nesse processo, a formação docente, no contexto da discussão sobre qualidade pautada por valores éticos e bases humanísticas, exige, como observa Cunha (1995), ultrapassar as camadas mais técnicas para perceber as diferentes dimensões implicadas na prática educativa: os aspectos político-estruturais, provenientes da estrutura de poder que as profissões ocupam no cenário profissional, revelando valores anteriormente definidos; os aspectos epistemológicos, relativos à especificidade da produção e apropriação do conhecimento na área, definindo campos de saberes na organização curricular; e os aspectos pedagógicos, relativos ao trabalho com o conhecimento na relação professor/aluno/procedimentos, tendo em vista o projeto pedagógico do curso.

Talvez, por isso, desde a vigência da Lei nº 9.394/96, LDB, as atividades da coordenação de curso superior ganharam nova concepção, visto que não há mais obrigatoriedade da previsão do departamento nas estruturas das IES. O coordenador de curso passou a agregar funções administrativas às funções acadêmicas, tornando-se necessário identificar quais as atividades desempenhadas pelos coordenadores, as qualificações e competências necessárias ao desempenho da coordenação, se o perfil profissional dos coordenadores corresponde às exigências de suas funções, as implicações das avaliações externas e internas no trabalho do coordenador, bem como se há articulação entre os currículos da educação superior e do ensino médio. O cenário

atual indica que as conquistas diárias dos gestores educacionais em busca da qualidade são precursoras de passos importantes para a educação brasileira.

A transformação ocorrida com origem na década de 1990 no cenário do ensino superior alterou significativamente o trabalho das instituições de ensino e com isso as responsabilidades para coordenar um curso superior. Atualmente, coordenar exige o conhecimento das demandas na área e a criação de soluções que atendam às necessidades de todo o curso e das Instituições de Ensino Superior (IES). São necessárias novas técnicas da gestão e do conhecimento que resultem em novos procedimentos acadêmicos.

Segundo Delpino et. al. (2004), o coordenador do curso deve comprometer-se com a missão, crenças e valores da Instituição, assumindo o papel de gestor com a devida competência para realizar tarefas complexas como gerir e executar as determinações do Ministério da Educação, o projeto pedagógico do curso, conhecer e operar novas tecnologias, gerir equipes de professores, avaliando o processo de ensino-aprendizagem e adequar o curso às novas necessidades do mercado de trabalho, sem perder a qualidade de ensino.

A gestão dos cursos deve trazer resultados educacionais, estratégicos e financeiros, este último, no caso das IES privadas, propiciando atração de alunos, desempenho e satisfação do corpo discente, redução de evasões, reprovações e reclamações do curso. Trata-se não apenas de competência técnica do gestor, centrada no saber-fazer de modo operacional, mas no conhecer, no saber-ser e no saber-viver-junto, ou seja, o conhecimento dos dados isolados é insuficiente, sendo preciso articulá-los à iniciativa, à motivação para o trabalho e às relações interpessoais, aliando conhecimentos socio-afetivos e cognitivos.

Nessa perspectiva, é que cabe a reflexão sobre o tema em foco, problematizando-o com suporte no perfil do coordenador de curso e seu papel diante da formação (inicial ou continuada) de um profissional. As Instituições de Ensino Superior foram obrigadas a adaptarem-se ao novo cenário de competitividade e a lutarem pela sua permanência neste ambiente turbulento. Um dos focos principais para se alcançar os objetivos pretendidos destas instituições é a gestão dos cursos, que, por sua vez, necessita de pessoas com adequadas competências a esta função. Em razão de sua importância, as Instituições não podem descuidar do trabalho de coordenadores

competentes, já que eles desempenham o papel de protagonistas, responsáveis pela atividade-fim e de múltiplas funções.

As atuais demandas requerem um profissional com capacidade abrangente para operar as novas tecnologias e estabelecer novas relações sociais. solicitam, portanto, uma pessoa que transforme cotidianamente a informação em competência, entendendo por competência o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais ao perfil do profissional que atua em coordenação. O ensino superior é a sustentação de um país e deve ser tratado de forma competente, por isso o coordenador deve ter consciência de seu papel nesse novo cenário da educação.

Para que o profissional alcance o perfil desejado pelas Instituições, entretanto, ele também precisa de uma estrutura de suporte, que, por sua vez, depende de uma série de fatores: disponibilidade de informações, carga horária adequada, remuneração condizente e definição clara das competências. No que tange ao aspecto cognitivo, deve procurar constantemente meios para ampliá-lo, como a leitura, participação em seminários, eventos, fóruns de discussões, reuniões com vários setores e cursos de capacitação.

Ainda, conforme Delpino et al (2004), a gestão educacional não é uma utopia nem deve ser posta como ferramenta de controle da sociedade neoliberal, mas deve ser observada como uma obrigação das IES para se manterem no mercado e para oferecerem uma educação de qualidade que atenda as novas exigências dos alunos e da sociedade. A educação é e deverá continuar como uma instituição formadora de opiniões. É obra da educação o desenvolvimento da consciência crítica, isto é, aquela que examina os fatos com profundidade, que aceita e interfere nas mudanças da realidade, que testa, revisa, questiona, investiga, força, choca, repele posições acomodadas. É livre de preconceitos, aceita responsabilidades, ama e nutre-se do diálogo e aceita o novo, assim como o velho, na medida em que são válidos.

Por conseguinte, após esta reflexão sobre o perfil de ação dos coordenadores de cursos, fica fácil compreender a importância do mesmo e de seus conhecimentos acerca do atual sistema de avaliação da educação superior, o SINAES. Como relatado, o sistema foi instituído pela Lei nº. 10.861, de 14/04/2004 (BRASIL, 2004a), aprovada pelo Congresso e sancionada pelo Presidente da República. Assim, o SINAES é

composto por três eixos que compreendem a avaliação das instituições, dos cursos e dos estudantes.

Segundo, Polidori, Marinho - Araújo e Barreyro (2006), em seus princípios, o SINAES reconhece a diversidade do sistema de educação superior do País; respeita a identidade, a missão e a história das instituições; entende que as instituições devem ser avaliadas globalmente (ou seja, com o apoio em um conjunto significativo de indicadores de qualidade vistos em sua relação orgânica e não isoladamente), e, ainda, buscando a continuidade do processo avaliativo.

Sendo assim, os desafios do SINAES são muitos e dependem de uma implementação fiel à proposta original, favorecendo e fomentando o desenvolvimento dos processos formativos decorrentes da autoavaliação. As informações e análises qualitativas nos três pilares beneficiam a difusão de uma cultura da avaliação que não se resume à constituição de uma simples lista com o *ranking* de instituições. Embora o Sistema em si não facilite o *ranking* de instituições, nem o Ministério o promova, o caráter público das informações prescrito pela lei, com sua divulgação, não favorece e não impede a realização de algum *ranking* na interpretação dos resultados.

Dessa forma, compreendemos que a grande quantidade de instituições e, principalmente, de cursos, é outro desafio para o sistema em razão da sua complexidade, das questões operacionais, especialmente nos aspectos regulatórios. O desafio é articular as necessidades regulatórias com os tempos requeridos à formação de uma cultura da avaliação nas instituições, por isso a necessidade de coordenadores que compreendam o sistema e sua importância processual. O conhecimento do sistema de avaliação (SINAES) foi abordado na primeira questão da pesquisa, com o gráfico 2, mostrando que 89% (N= 16) dos entrevistados conhecem este sistema de avaliação e que apenas 11% (N= 2) dos coordenadores desconhecem o que é o SINAES.

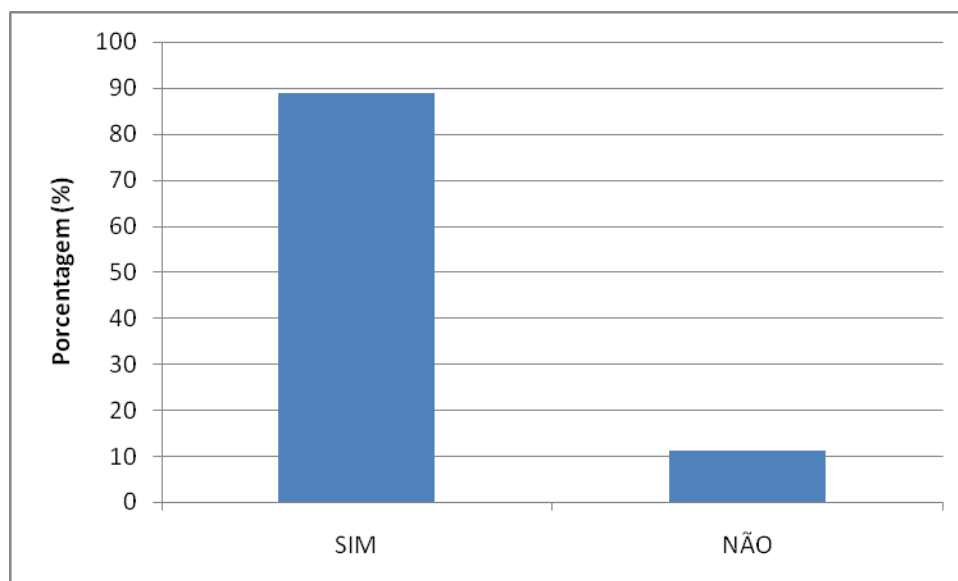


Gráfico 2: Você conhece o Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES).
(Fonte: pesquisa direta).

As expectativas da formação na graduação incluem, além do domínio de conteúdos, o desenvolvimento de atitudes e processos que constituem o desenho de um perfil profissional esperado. Acrescentemos consoante Polidori, Marinho - Araújo e Barreyro (2006), a esse reconhecimento o fato de que uma avaliação integra um ciclo da gestão que se completa com as etapas de planejamento e implementação. Coadunadas a essas concepções, as diretrizes curriculares para os cursos de graduação no País, em sua maioria, elegeram o desenvolvimento de competências como meta orientadora na formação acadêmica, ainda que vinculado ao domínio de conhecimentos, saberes e práticas próprias da área profissional.

Entre os alunos, o principal instrumento de avaliação consiste do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que faz parte do SINAES. Segundo Verhine, Dantas e Soares (2006), o grande impacto do ENADE está relacionado não a mudanças técnicas, mas, principalmente, aos aspectos regulatórios do exame, que deixam de existir isoladamente. De acordo com a legislação vigente, no ENADE, a avaliação do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, saberes e competências, ao longo da trajetória vivenciada em cada curso, subsidia-se nas diretrizes curriculares, nas oportunidades de articulação teoria e prática e no modo como as competências se foram constituindo, em função das relações partilhadas e dos contextos vivenciados.

A opção avaliativa do ENADE reflete essa tendência, ao privilegiar o desenvolvimento de competências entre os aspectos a serem avaliados, tendo como foco o processo no qual elas se constituem e com base no contexto de ensino e aprendizagem no qual se configuram. Por essas razões, qualquer exame ou sistema avaliativo precisa ser constantemente avaliado, para que continue a ser útil àqueles que dependem de suas informações, de caráter diagnóstico ou não. Ainda, de acordo com Marinho – Araújo (2004),

Para tal, o ENADE considera estratégias e instrumentos avaliativos diversificados, que consigam: a) investigar a forma como os estudantes estão conseguindo estabelecer a relação entre teoria, práticas, realidade e princípios éticos, na busca das competências; b) avaliar de que forma a produção teórica e o saber tácito tomam um novo significado quando mediados por processos socioculturais e relacionais; c) medir a integralização da dimensão reflexiva à ação, expressa nos atos ou no conjunto de atos, de opções, escolhas, compromissos (p. 83).

Assim, conforme os perfis de ação tencionados pelos coordenadores de cursos, pois, conforme Ristoff e Limana (2007), embora o ENADE seja realizado todos os anos, sua aplicação é feita por grupo de áreas e estes grupos serão submetidos ao exame apenas a cada três anos (sempre com aplicação do exame aos ingressantes e aos concluintes), isto permitirá avaliar um número bem maior de áreas e exigirá do coordenador acompanhar esta ação junto ao curso que coordena. Com certeza, por isso, pelo caráter e porte dessa avaliação junto aos estudantes, percebemos que, no universo do grupo entrevistado, todos compreendem a relevância do ENADE, pois, de acordo com o gráfico 3, os participantes são praticamente unânimes, em relação ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), sendo, 78% (N= 15) dos entrevistados a favor e apenas 17% (N= 3) deste total contra.

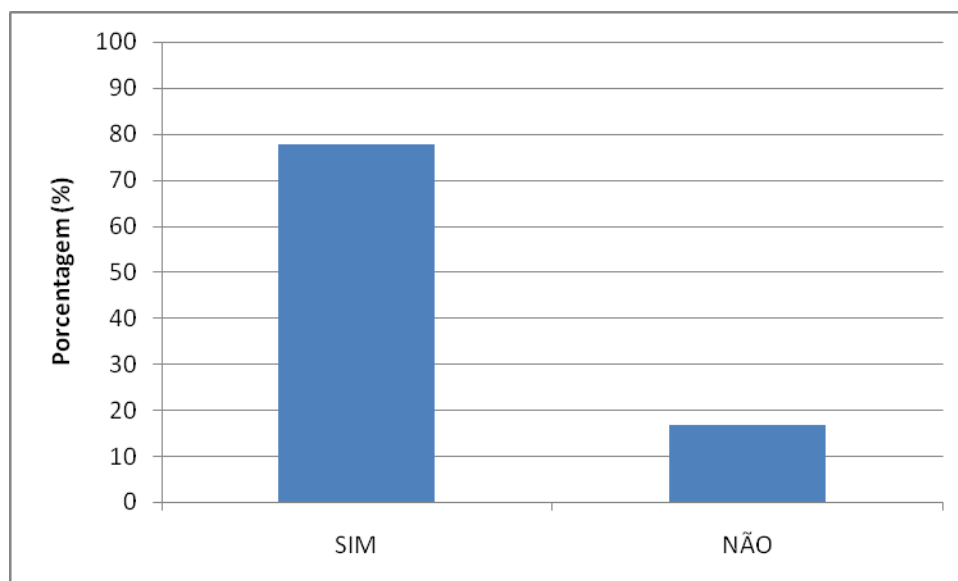


Gráfico 3: Você é favorável ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) enquanto componente do Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES).
(Fonte: Pesquisa direta).

Compreendemos que o objetivo primordial de toda a avaliação é a melhoria não só do ensino, mas acima de tudo do acadêmico que deve receber das Instituições de Ensino Superior – IES uma educação que promova o seu acesso igualitário e efetivo ao exercício pleno de sua cidadania. A avaliação no sistema universitário brasileiro, porém, é recente e ainda em fase de implantação. Embora em outros países a avaliação educacional tenha uma longa história de pesquisas e avanços, no Brasil, ela aparece timidamente a partir da década de 1970. Até aí, a avaliação educacional era quase sempre limitada à avaliação dos estudantes em provas e exames ou, em alguns casos, à avaliação dos professores pelos estudantes.

Assim, conforme Damiani (2009), da década de 1990 em diante, a avaliação se tornou um tema central nas discussões de professores e pesquisadores, sendo que, mais recentemente, se tornou também objeto amplamente divulgado pelos meios de comunicação. Hoje já temos disponíveis vários elementos que permitem a caracterização e traçado do perfil dos estudantes de graduação do Brasil. Essa possibilidade iniciou-se na década de 1990 com o Exame Nacional de Estudantes ("Provão") e agora assumiu caráter mais completo com o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). A aplicação do ENADE é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação, que o faz, periodicamente, sendo-lhe

permitida a utilização por amostragem, levando em conta para esse fim estudantes de primeiro ano (ingressantes) e do último ano (concluintes) dos cursos de graduação, selecionados por área, a cada ano, para participarem do exame, como já comentado.

A formação de profissionais para o terceiro milênio exige das Instituições de Educação Superior um reflexivo processo sobre as habilidades necessárias para essa formação, pois estamos imersos na internacionalização e na globalização da economia. Esses desafios atuais exigem um novo dinamismo educacional, que estabeleça a articulação entre teoria e prática, dando sustentabilidade ao processo educativo, e que contribua para a formação de indivíduos capazes de conduzir suas vidas com autonomia e atitude crítica.

Deduz-se que este instrumento avaliativo, além de se apresentar como um dos elementos de avaliação de cursos, ao medir o desempenho dos alunos admitidos, e desses mesmos alunos quando concluintes, permite o cálculo de indicador de valor agregado, o que significa medir os efeitos do conteúdo curricular sobre a formação geral e específica dos alunos. Pelos percentuais apresentados no gráfico 4, em relação ao desempenho dos cursos nos resultados do ENADE e suas repercussões internas, verificamos que houve impacto real, pois 61% (N= 11) dos coordenadores dos cursos avaliados responderam que sim e apenas 39% (N= 7) responderam que não houve repercussão na dinâmica interna dos cursos.

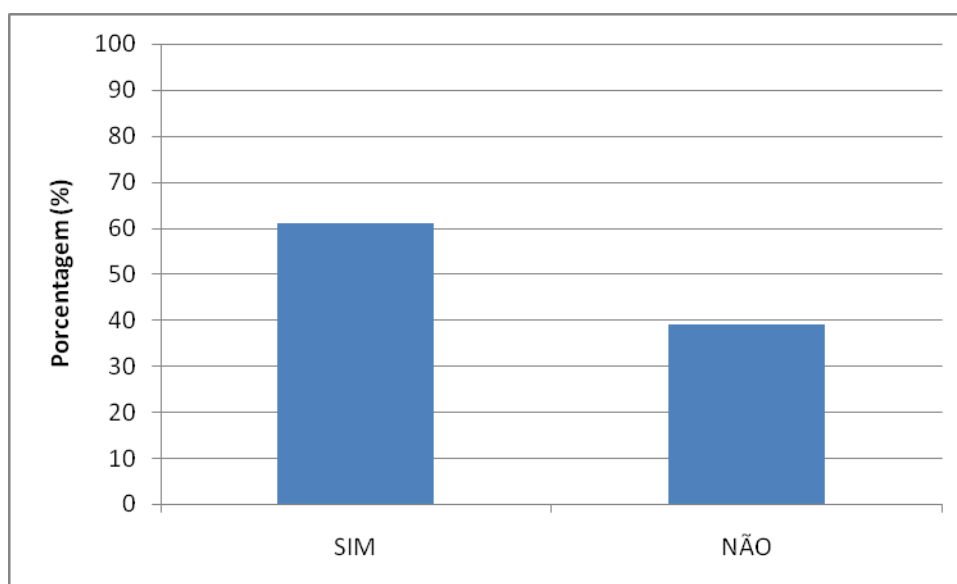


Gráfico 4: Do seu ponto de vista, o último conceito obtido pelo seu Curso no ENADE repercutiu, de algum modo, na sua dinâmica interna?
(Fonte: Pesquisa direta).

Compreender que dos projetos pedagógicos emanam as concepções e finalidades da educação, passa também pelo entendimento de que, como autogestão, o projeto pedagógico é o meio pelo qual a instituição dá sentido ao seu saber-fazer, é sua realização concreta como *locus* do processo de ensino-aprendizagem por meio de ações dinâmicas e históricas. Rios (1992) destaca que,

Se o futuro é baseado no momento em que vivemos, nosso desafio está na organização de sua construção da maneira como o desejamos e como julgamos necessário que ele seja. Começamos a Escola do futuro no presente, nas escolas que temos. Isto reclama de nós uma primeira atitude: a consideração da realidade, da situação das escolas que temos, e o confronto do que temos com o que queremos e precisamos construir (p. 74).

Uma vez assim, os projetos pedagógicos não são mais compreendidos como cartas de intenções que atendem apenas às exigências administrativas ou burocráticas, mas são verdadeiros documentos que devem explicitar toda uma reflexão realizada pela instituição e seus agentes, como forma de atender às Diretrizes Curriculares Nacionais, às necessidades da instituição e de sua comunidade acadêmica, respeitando e concretizando, assim, a identidade da instituição.

Os projetos pedagógicos são, conforme Sanches (2007), importantes referenciais teórico-metodológicos que visam a auxiliar na superação dos desafios da instituição. Analisando sob esse prisma, observamos, ainda, que os projetos pedagógicos não são documentos de moda nem de domínio exclusivo dos dirigentes da instituição. Pelo contrário, são norteadores de trabalho que indicam rumos e garantem a unidade dos profissionais envolvidos com ele, por isso a consideração a este documento por parte dos coordenadores de cursos. Por meio das respostas colhidas pelos entrevistados, no gráfico 5, percebemos que todos os cursos participantes do ENADE possuem projetos pedagógicos, o que torna a instituição mais eficiente e “antenada” com as demandas sociais, pois mais de 94% (N= 17) dos entrevistados disseram “sim” e apenas 6% (N= 1) disseram “não”.

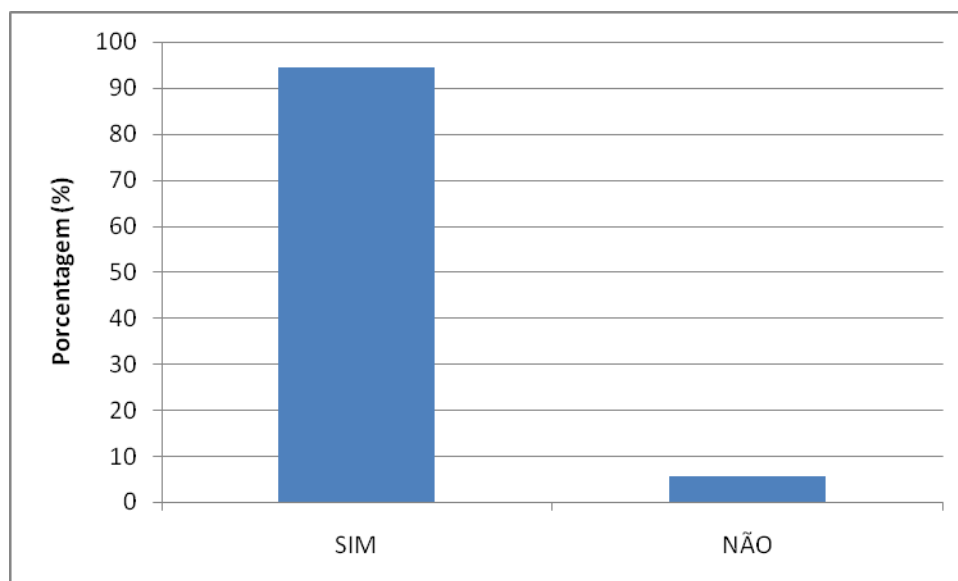


Gráfico 5: Seu curso dispõe de Projeto Político-Pedagógico (PPP)?
(Fonte: Pesquisa direta).

4.2.2 Dimensão do Curso

Nesta dimensão, abordaremos como os coordenadores de cursos veem o currículo, os procedimentos didáticos, a utilização da pesquisa no ensino, o emprego de técnicas, entre outros elementos que compõem o curso e as ações didático-pedagógicas. Vivemos uma conjuntura histórica permeada por cenários complexos e contraditórios, especialmente no que tange às transformações no mundo do trabalho.

Dentre os processos sociais e as polêmicas contemporâneas, destacam-se, atualmente, aquelas envolvendo, a problemática do conhecimento e da formação profissional em face da reestruturação produtiva do capitalismo global. No caso brasileiro, conforme Catani, Oliveira e Dourado (2001), as questões teóricas centrais que informam esse problema não parecem ter sido suficientemente consideradas pelas políticas educacionais em curso no País, destacando dentre outras a atual política relativa aos currículos dos cursos de graduação implementada pelo Ministério da Educação (MEC), desde a aprovação da Lei no 9.131/95 e da nova LDB (Lei no 9.394/96).

De modo geral, o setor empresarial passa por mudanças significativas, em que predominam fusões e associações, com a finalidade de dotar as organizações de maior

eficiência e eficácia. As necessidades decorrentes da mundialização implicam novos cenários competitivos, ocasionando a absorção de outros formatos organizacionais. Tais alterações são perceptíveis pela absorção da microeletrônica, em larga escala, desde as relações da indústria com os bancos e com o sistema financeiro até as infraestruturas e serviços públicos, nível de qualificação da mão-de-obra, qualidade do sistema de pesquisa, dentre outros. A tecnologia tornou-se fator fundamental num contexto em que a competitividade e a produtividade se tornaram dogmas absolutos e sinônimo de luta pela sobrevivência no mundo dos negócios. Portanto, sob esta óptica empresarial, verifica-se que grande parte das vantagens está associada à qualificação dos recursos humanos e à qualidade dos conhecimentos produzidos.

Tal organização é alcançada, em especial, por intermédio do acesso e controle da informação, mercadoria valiosa, especialmente na propagação do consumo e desenvolvimento de atividades no sistema financeiro global; do acesso e controle do conhecimento científico e técnico, de importância vital na luta competitiva. O conhecimento tornou-se também mercadoria - chave no estabelecimento de vantagem competitiva e, por isso, vem sofrendo processos mais acentuados de subordinação ao capital.

Neste contexto, a questão dos currículos dos cursos de graduação começou a ganhar importância na reforma da educação superior em 1995. Dentre os principais elementos que desencadearam essa movimentação na área encontram-se:

- a) a Lei no 9.131/95 que, ao criar o Conselho Nacional de Educação (CNE), definiu como uma das competências desse órgão deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo MEC, para os cursos de graduação (letra “c” do parágrafo 2º do art. 9º);
- b) a nova LDB que, no inciso II do artigo 53, cria a necessidade das diretrizes curriculares para os cursos de graduação e permite a eliminação dos chamados currículos mínimos, tornando os currículos de graduação mais flexíveis;
- c) a intensificação das discussões internacionais e nacionais sobre diplomas e perfis profissionais, em face das mudanças na sociedade contemporânea e, particularmente, no mundo do trabalho;

- d) o processo desencadeado pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC, em 1997, objetivando a implementação das diretrizes curriculares para os cursos de graduação;
- e) a definição de padrões de qualidade para os cursos de graduação, pela SESu;
- f) o estabelecimento de critérios sobre a constituição de comissões e procedimentos de avaliação e verificação de cursos superiores; e
- g) o posicionamento assumido pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação, especialmente no Plano Nacional de Graduação, em prol de diretrizes curriculares gerais e fortalecimento dos projetos pedagógicos institucionais e dos cursos de graduação. A reforma curricular dos cursos de graduação foi iniciada, concretamente, pela SESU/MEC pelo Edital nº 4, de 4 de dezembro de 1997, no qual se pediu que as IES enviassem propostas para a elaboração das diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Em seguida, essas propostas serviram de base para o trabalho das comissões de especialistas de ensino de cada área. Conforme o edital, a ideia básica do Ministério era adaptar os currículos às mudanças dos perfis profissionais.

Como decorrência de todo esse processo e debate na área, ainda segundo Catani, Oliveira e Dourado (2001), já se observa ampla movimentação nas IES, especialmente no âmbito da administração superior, objetivando introduzir mudanças curriculares, malgrado existirem resistências. Estas, no interior das instituições, decorrem exatamente das alterações que as reformas curriculares sugerem ou produzem nas práticas docentes e nas diferentes culturas institucionais.

As reformas curriculares são vistas, por parte significativa dos docentes, como ameaça às suas crenças, valores, opções políticas, práticas didático-pedagógicas etc. Há, também, vozes discordantes quanto aos pressupostos e finalidades dessa reformulação curricular dos cursos de graduação e, ainda, um contingente que vislumbra nesse processo um reducionismo da função educacional superior, particularmente, a universitária. Compreendemos, pelas respostas apresentadas, no gráfico 6, que os cursos avaliados têm uma clara vinculação entre as disciplinas oferecidas, pois 61% (N= 11) dos entrevistados concordaram totalmente, 39% (N= 7) concordaram parcialmente e não houve nenhuma discordância em relação a este ponto. De acordo com as reflexões

apresentadas, percebeu-se que a instituição está em decurso de reorganização, acompanhando, desta forma, o contexto global.

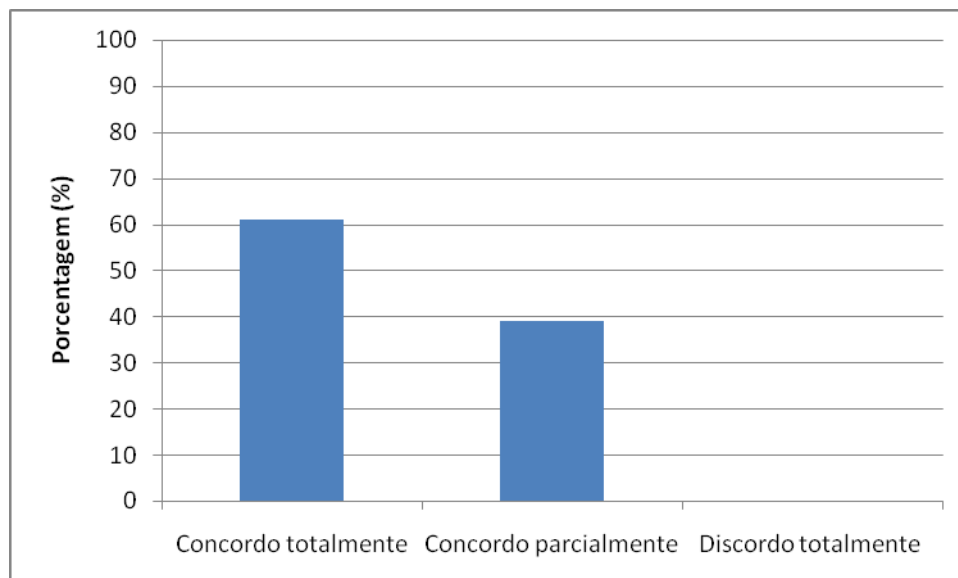


Gráfico 6: O curso é bem integrado, havendo clara vinculação entre as disciplinas
(Fonte: Pesquisa direta).

Segundo Laville e Dione (1999), pode-se dizer hoje que as ciências humanas e naturais, em seus procedimentos fundamentais, partilham, em sua essência, das mesmas preocupações, que, conforme os autores são: centrar a pesquisa na resolução de problemas exclusivos; assegurar a validade da compreensão; e a busca da superação de barreiras que poderiam atrapalhar a compreensão. Desta forma, compreendemos a relevância da pesquisa como ferramenta na formação profissional dos acadêmicos.

Percebemos, mediante as respostas colhidas no gráfico 7, que a pesquisa é utilizada como estratégia de aprendizagem, embora esta questão necessite de maior reflexão e aprofundamento por parte dos coordenadores, pois 33% (N = 6) dos entrevistados concordaram totalmente, 61% (N = 11) concordaram parcialmente e 6% (N = 1) discordaram totalmente. Acreditamos, de acordo com o gráfico 7, que este aspecto é bem-visto e apreciado com grande dedicação por parte dos coordenadores e de seus grupos de professores.

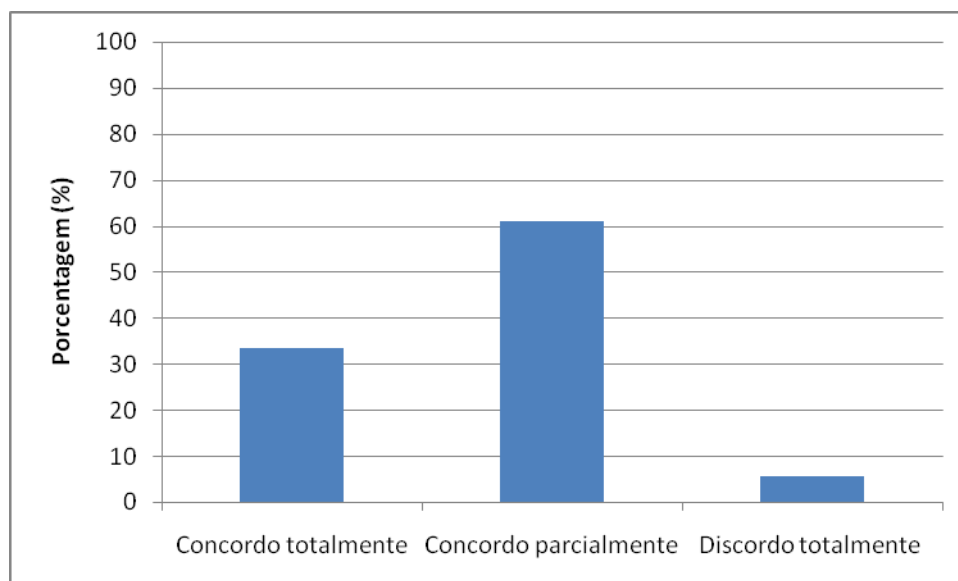


Gráfico 7: A pesquisa é utilizada como estratégia de aprendizagem na maior parte das disciplinas
(Fonte: Pesquisa direta).

O ideário de flexibilização curricular presente na elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação está associado intimamente à reestruturação produtiva do capitalismo global, particularmente à acumulação flexível e à flexibilização do trabalho. Está associado, também, à ideia de que só a formação de profissionais dinâmicos e adaptáveis às rápidas mudanças no mundo do trabalho e às demandas do mundo do trabalho poderá responder aos problemas de emprego e de ocupação profissional.

Precisamos compreender a educação e a formação humana como um todo, desde a sua base até o nível superior, compreendendo em nosso meio as desigualdades econômicas e sociais que assolam nossa população e os acadêmicos precisam ter essa compreensão por meio de sua formação. Em conformidade com a questão analisada, percebemos no gráfico 8, que os cursos contribuem para a reflexão sobre as desigualdades sociais, pois, 39% (N= 7) concordaram totalmente, 44% (N= 8) concordaram parcialmente e apenas 17% (N= 3) discordaram.

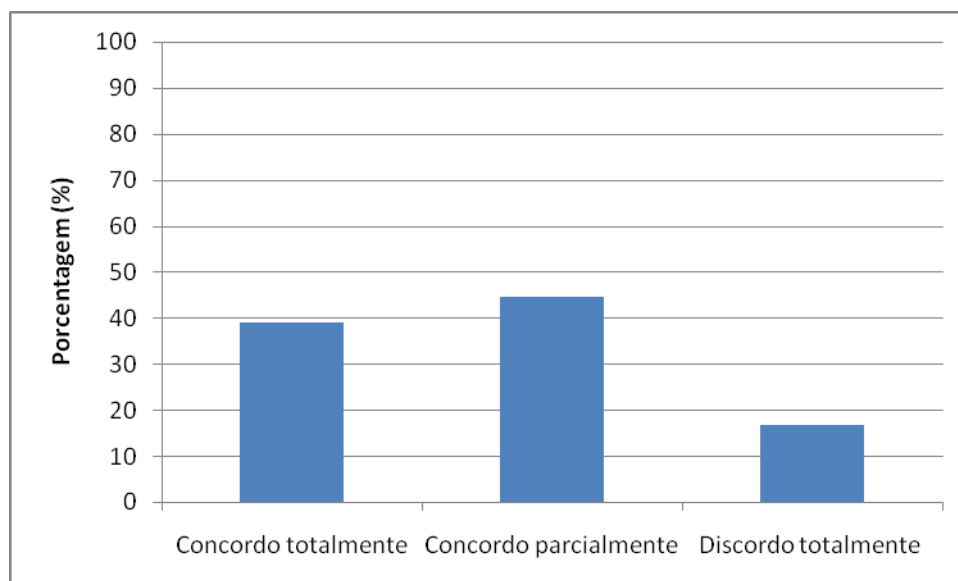


Gráfico 8: O curso contribui para a reflexão sobre as desigualdades econômicas e sociais do Estado
(Fonte: Pesquisa direta).

A questão central nesse cenário de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil, no tocante à reformulação curricular dos cursos de graduação, não parece ser o da flexibilização curricular em si, uma vez que esta é expressão de concepções e desdobramentos acadêmicos diferentes. Por essa razão, é preciso ter claro o fato de que a política oficial, ao se apropriar e redirecionar essa temática, em uma perspectiva pragmática e utilitarista de ajuste ao mercado, reduz a função social da educação superior ao ideário da preparação para o trabalho, desde a redefinição de perfis profissionais baseados em habilidades e competências hipoteticamente requeridas pelo mercado de trabalho em mutação e as exigências sociais de ações comunitárias.

Nota-se, pela leitura do gráfico 9, que os cursos de modo geral oferecem oportunidades para os alunos participarem de ações comunitárias por intermédio de projetos de extensão, pois 50% (N= 9) dos coordenadores entrevistados concordaram totalmente, 44% (N= 8) concordaram parcialmente e apenas 6% (N= 1) discordaram.

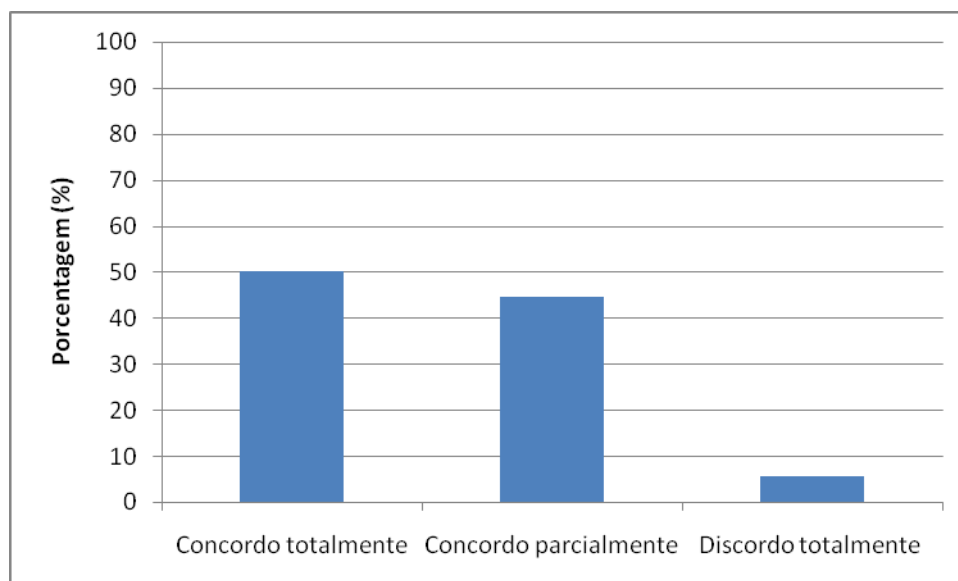


Gráfico 9: O curso oferece oportunidade para os alunos participarem de ações comunitárias por meio de projetos de extensão
(Fonte: Pesquisa direta).

De modo geral, há indícios nesta reorganização curricular de que, doravante, os currículos se modificarão permanentemente. Podemos até, informar que atualmente já ocorre a reforma curricular, que ganha espaço em todas as instâncias de formação profissional. Apesar de toda essa lógica de reestruturação dos currículos presente na reforma atual, é preciso considerar que a flexibilização curricular, em contraposição à rigidez estabelecida pelos currículos mínimos, vinha sendo historicamente debatida por diversas instituições e pelos movimentos docentes e estudantis, objetivando romper com a lógica cartorial e fragmentária originária da reforma universitária de 1968. Nessas discussões sobre a identidade institucional e os projetos e processos de formação das IES, particularmente das universidades, a questão da flexibilização curricular era vista como possibilidade de “oxigenação” dos componentes curriculares e, conseqüentemente, como expressão do projeto acadêmico de formação de cada IES, não se reduzindo às demandas e parâmetros do mercado, tendo como foco uma ética que permeie o ensino, a pesquisa e a extensão.

Realmente os encaminhamentos apresentados no gráfico 10, sobre a contribuição dos cursos para o desenvolvimento de competências relacionadas com a atuação ética e com a responsabilidade social, foram bastante alentadores, pois, 56% (N= 10) dos coordenadores concordaram totalmente e 44% (N= 8) concordaram parcialmente. Desta forma, não houve nenhuma discordância nesta questão, mas

sabemos que este aspecto sempre deve ser aprofundado, como reflexão nos cursos, pois vivemos em um país com muita discrepância em relação à ética e à responsabilidade social.

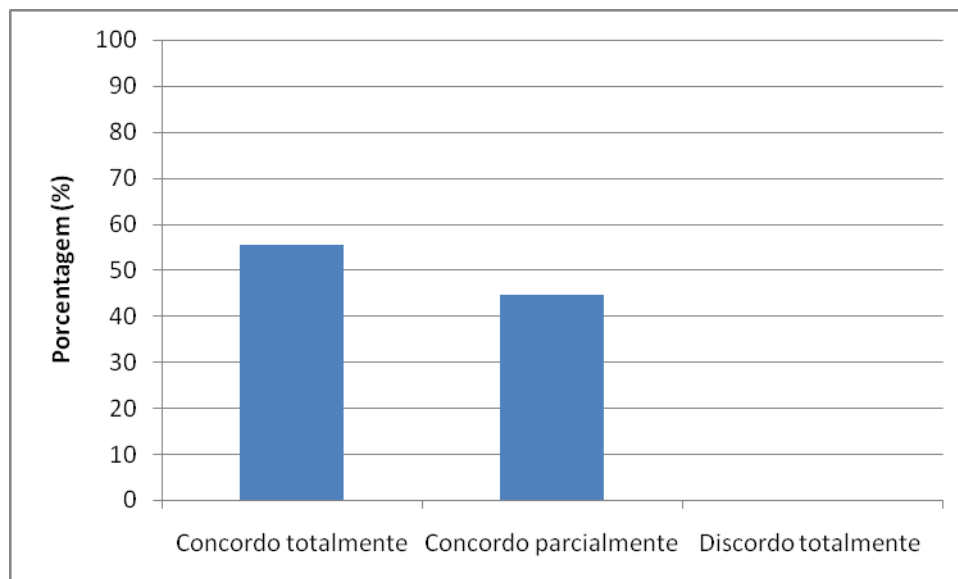


Gráfico 10: As disciplinas do curso contribuem para desenvolver competências relacionadas com a atuação ética e com a responsabilidade social
(Fonte: Pesquisa direta).

O segredo do bom ensino é o entusiasmo pessoal do professor, que vem do seu amor à ciência e aos alunos. Esse entusiasmo pode e deve ser canalizado, mediante planejamento e metodologia adequados, sobretudo para o estímulo ao entusiasmo dos alunos pela realização, por iniciativa própria, dos esforços intelectuais e também morais que a aprendizagem exige. De acordo com, Santos (2001), as instituições de ensino precisam formar seu corpo docente com professores que tenham autêntica vocação para ensinar, e dar-lhes todo o apoio e incentivos para que o façam com liberdade e tranquilidade. Para obter resultados ótimos, o ensino deveria, além de respeitar a natural aprendizagem, facilitá-la e incrementá-la.

Apesar de limitados por um programa, um conteúdo, um tempo predeterminado, normas internas e pela infraestrutura da instituição, é a interação do professor com o aluno que vai dirigir o processo educativo. Conforme a maneira pela qual esta interação acontece, a aprendizagem do aluno pode ser mais ou menos facilitada e orientada para uma ou para outra direção. Resumindo, dessa forma, torna-se essencial que o professor compreenda adequadamente este processo, entendendo o seu papel como facilitador da aprendizagem de seus alunos, e, para tal, necessita utilizar metodologias adequadas aos

seus propósitos, que é ajudar o aluno a aprender. Percebemos, por meio desta questão, apontada no gráfico 11, que as disciplinas dos cursos contribuem para desenvolver competências relacionadas à utilização de metodologia científica e tecnológica, com vistas à adequada prática profissional, pois 61% (N= 11) dos entrevistados concordaram totalmente e 39% (N= 7) concordaram parcialmente, não havendo desta forma discordância entre os coordenadores.

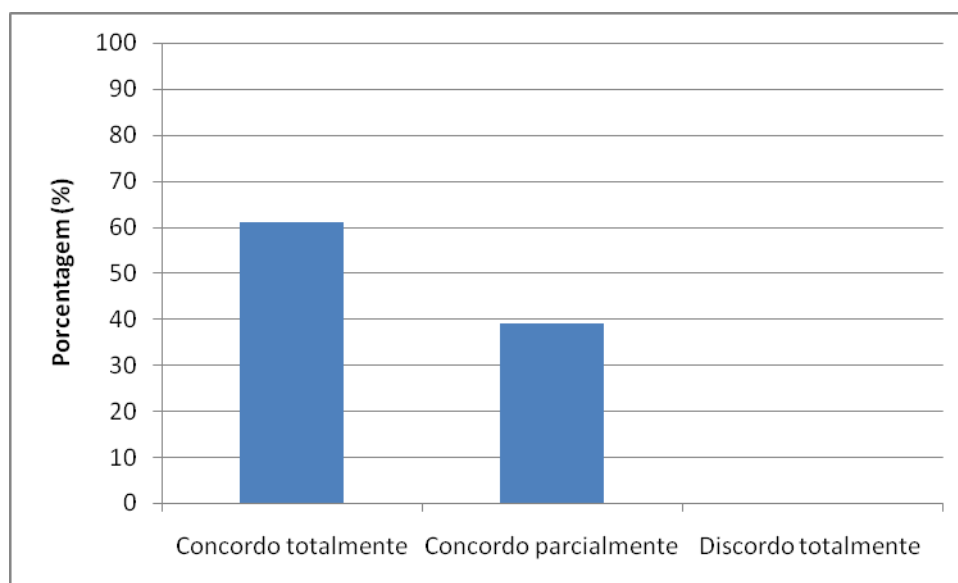


Gráfico 11: As disciplinas do curso contribuem para desenvolver competências relacionadas à utilização de metodologia científica e tecnológica, com vistas à adequada prática profissional (Fonte: Pesquisa direta).

Existem diversos fatores que afetam o processo de ensino, relacionados com o tripé aluno-professor-conteúdo. Apesar de aprendizagem e ensino poderem ser indissociáveis, as orientações dos cursos podem ser diversificadas, dependendo da ênfase conferida a um ou a outro polo. Conforme Santos (2001), toda instituição de ensino, qualquer que seja o seu nível, justamente porque existe em função do aluno e da sociedade na qual se insere, deverá privilegiar a aprendizagem de seus alunos em relação à pesquisa e suas formas de recolha e análise de dados. O ensino consiste na resposta planejada e estruturada às exigências naturais da aprendizagem, em seus mais diversos campos. Daí que mais importante é o professor acompanhar a aquisição da aprendizagem do aluno do que se concentrar demasiadamente no assunto a ser ensinado, ou mesmo nas técnicas didáticas como tais.

O ensino é visto como resultante de uma relação pessoal do professor com o aluno e de sua capacidade de promover espaços de aprendizagem diversificados e contextualizados com a realidade. Verificamos, assim, de acordo com o gráfico 12, que as disciplinas do curso contribuem para desenvolver competências relacionadas com a observação, a coleta e a análise de dados e informações, pois 61% (N= 11) dos coordenadores concordaram totalmente, 33% (N= 6) concordaram parcialmente e apenas 6% (N= 1) discordaram totalmente.

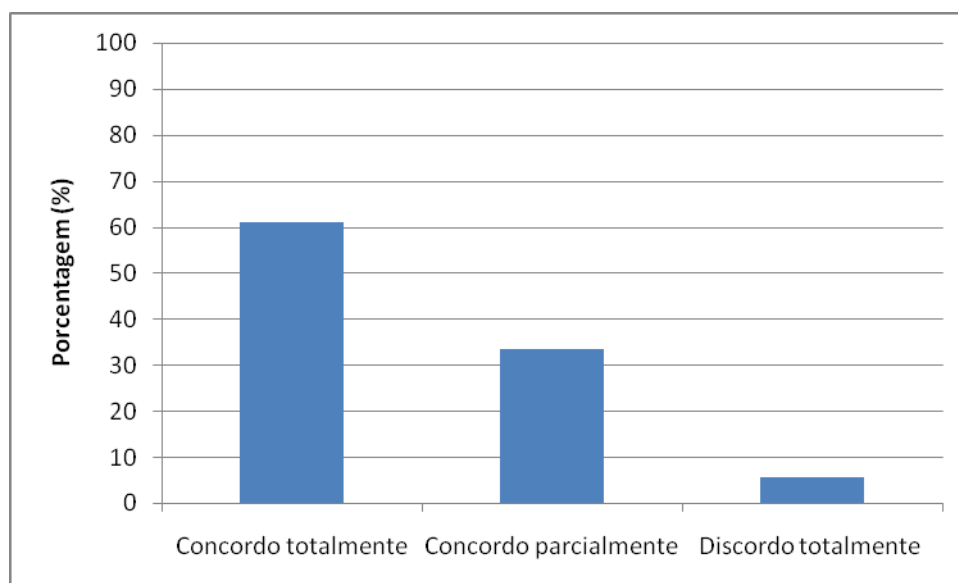


Gráfico 12: As disciplinas do curso contribuem para desenvolver competências relacionadas com a observação, a coleta e a análise de dados e informações
(Fonte: Pesquisa direta).

4.2.3 Dimensão Física

Nos últimos anos, houve aumento significativo das reflexões, talvez em razão das rápidas mudanças nas áreas científica, tecnológica, econômica, política e social e mudanças globais. A globalização econômica – expressão bastante disseminada – provoca mudanças em todos os mercados nacionais. Os governos, por outro lado, estão alterando suas formas tradicionais de apoio às IES e, de modo crescente, impondo obstáculos na alocação de recursos financeiros para essas organizações.

Para sobreviver, de acordo com Cunha (2000), as universidades, nos últimos 20 anos, reagiram a essas adversidades, procurando fluxos alternativos de recursos, embora no atual Governo constatem um investimento crescente para as IES federais. Em decorrência, as mudanças que ocorrem na academia são, comparativamente, tão grandes como as que sucedem outras áreas no final do século XIX. Assim, mudanças nos objetivos e no gerenciamento estão deixando o futuro das universidades ao sabor da inconsistência do mercado global. É bom lembrar que a harmonia social e econômica entre sociedade e academia, tecida no século XIX e até meados do século XX, virtualmente isolou o corpo docente da competição de mercado.

Quais seriam, porém, as consequências dessa mudança estrutural para as universidades? Algumas delas já são sensíveis há algum tempo. Aqueles departamentos e cursos mais ligados ao mercado são também os que possuem maior grau de visibilidade dentro do *campus*. Observa-se, por exemplo, ainda conforme Cunha (2000), o domínio crescente das áreas de Ciência, Tecnologia e Medicina nas pesquisas universitárias. Essas áreas possuem o conhecimento que o mercado valoriza e, além disso, tradicionalmente, suas ligações com a indústria são marcantes. Por outro lado, aquelas áreas e serviços mais distantes do mercado, entre elas as ciências sociais e as humanidades, ficam, naturalmente, em desvantagem. Para os mais competitivos vão os maiores fundos, prestígio e autonomia relativa dentro de uma IES, por isso, a instituição, através de seu PPP, necessita investir em todas as áreas, em infraestrutura e suporte físico.

Nessa dimensão da entrevista, vamos observar os fatores físicos inerentes ao bom funcionamento de um curso, tais como: os laboratórios, com equipamentos e serviços adequados; os horários de funcionamento dos laboratórios; os espaços de convivência; as salas de aula; a biblioteca; e o acervo da biblioteca. De acordo com o exposto e segundo o gráfico 13, sobre se os laboratórios do curso contam com equipamentos e serviços adequados, a maioria dos entrevistados se mostram satisfeitos com os laboratórios oferecidos para os seus cursos, pois, 61% (N= 11) acharam os laboratórios adequados, enquanto 28% (N= 5) dos entrevistados acharam pouco adequados e 11% (N= 2) os consideraram inadequados. Percebemos que os laboratórios oferecidos aos cursos de graduação pesquisados estão em sintonia com as necessidades dos cursos em sua maioria.

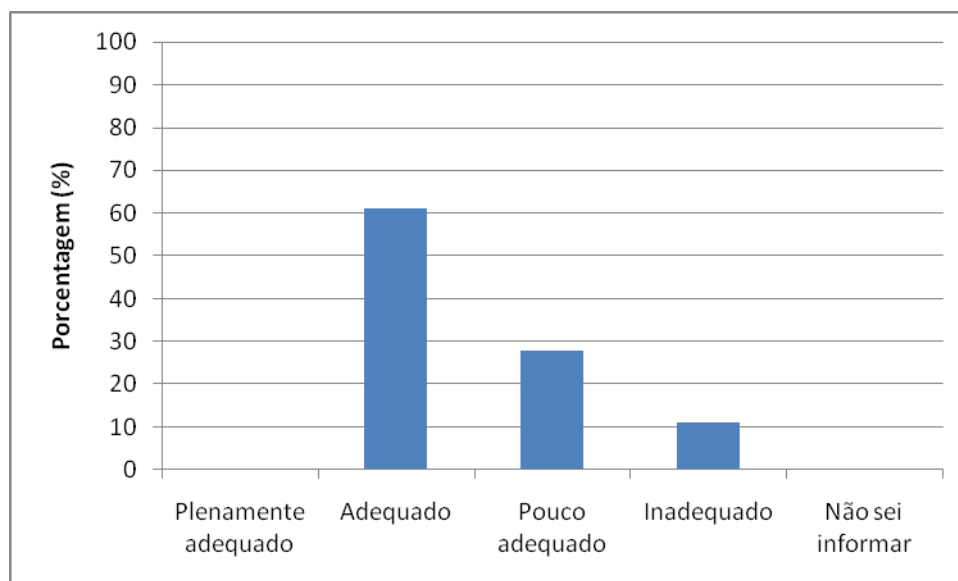


Gráfico 13: Os laboratórios do curso contam com equipamentos e serviços adequados (Fonte: Pesquisa direta).

Está ficando claro que as universidades estão cada vez mais bem preparadas para competir no mercado, seja com seus serviços de pesquisa, seja com os profissionais que ela projeta no mundo do trabalho. É claro que existe a possibilidade de falhas, e, caso elas ocorram, o que acontecerá? Aqueles pesquisadores ligados ao aspecto cultural preocupam-se com o reposicionamento das universidades na sociedade. Esses tópicos quase nunca são tratados ou refletidos, desde a dimensão física das universidades, e precisam ser analisados, bem como diretrizes devem ser traçadas para serem incorporadas ao planejamento estratégico das instituições, que deve estar contido no PPP. Vale lembrar, conforme Cunha (2000), que o enfoque do mercado globalizante pode ser perverso para as universidades, porque elas, tradicionalmente, são centros de custos e não de captação de recursos. A maré globalizante precisa ser entendida em todas as suas facetas, para que a dimensão física possa ocupar um nicho importante e propulsor na vida acadêmica.

Os laboratórios, nesse contexto, são espaços significativos de aprendizagem para os alunos e ferramenta didático-pedagógica para os professores. Por isso, consoante com o gráfico 14, relativo ao fato de o horário de funcionamento dos laboratórios dos cursos serem adequados à demanda dos alunos, os entrevistados demonstraram certo grau de satisfação, pois 17% (N= 3) acharam plenamente adequado, 50% (N= 9)

acharam o horário adequado, 22% (N= 4) o entenderam como pouco adequado e apenas 11% (N= 2) dos entrevistados o acharam inadequado.

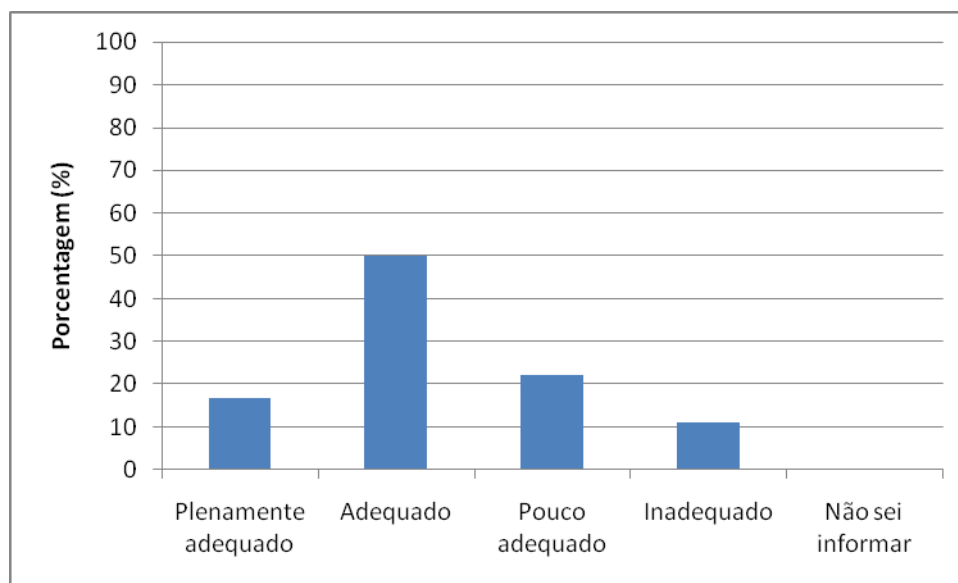


Gráfico 14: O horário de funcionamento dos laboratórios do curso é adequado à demanda dos alunos (Fonte: Pesquisa direta).

A natureza da educação superior será mais alterada pela nossa habilidade de introduzir novas e eficientes maneiras para o aprendizado. Está claro que a educação superior precisa descentralizar suas atividades e melhorar sua eficácia. As universidades, à semelhança de outras instituições da sociedade, devem reforçar seus pontos fortes e fazer com que estes mesmos possam dar o exato suporte às suas estratégias de ensino, pesquisa e extensão.

O modelo de ensino de graduação vigente faz com que todos os estudantes estejam no mesmo lugar e ao mesmo tempo, por isso é importante que os espaços de convivência e troca de experiências, além da formação instrucional, sejam protegidos e priorizados. Então, segundo o gráfico 15, que apresenta a reflexão sobre se os espaços de convivência são adequados às necessidades e demandas dos alunos, percebemos claramente certo grau de insatisfação em relação a este questionamento, pois apenas 33% (N= 6) dos entrevistados acharam os espaços adequados, enquanto 39% (N= 7) acharam pouco adequados e 28% (N= 5) acharam inadequados. Percebemos que estes espaços têm importância vital para a vida acadêmica dos alunos e do próprio curso, por isso necessitam de urgente revisão.

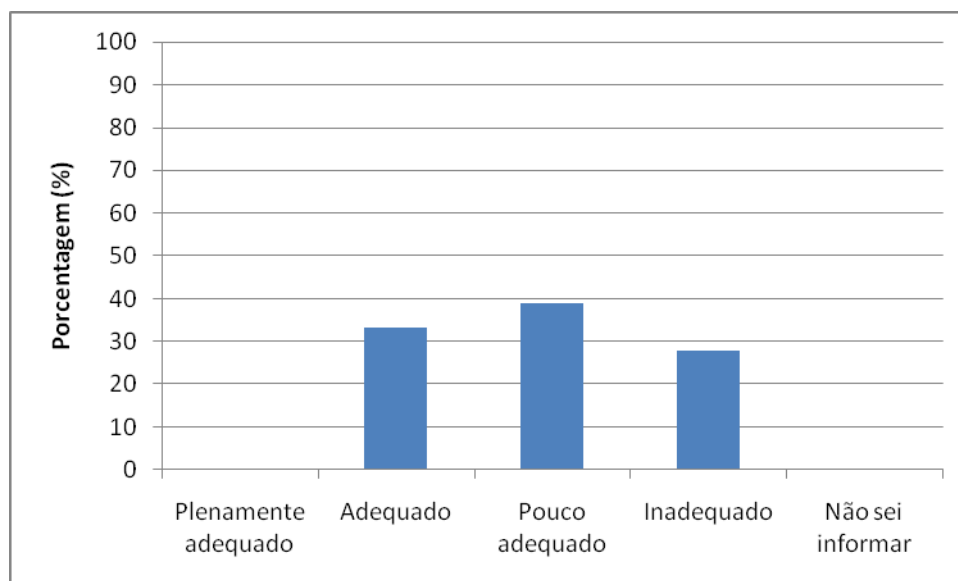


Gráfico 15: Os espaços de convivência são adequados às necessidades e demandas dos alunos (Fonte: Pesquisa direta).

O curso de graduação deve ter como diferencial a adoção de procedimentos e atividades acadêmicas alternativas, visando a dar suporte às suas estratégias pedagógicas, cujo princípio explicita uma concepção educativa agenciadora de uma formação ampla e em acordo com as perspectivas atuais diante dos seus objetivos propostos. Por isso, a sala de aula é o ambiente onde essas ideias são geradas e promovidas. Nesse sentido, destacam-se as seguintes iniciativas para dar suporte às estratégias pedagógicas de sala de aula: aulas teóricas e Práticas; uso de laboratórios; e uso do ambiente virtual (AV).

Por intermédio destas ferramentas pedagógicas que utilizam e extrapolam o ambiente de sala de aula, o professor poderá interagir diretamente com os alunos, fornecendo material didático e tópicos para serem discutidos entre os alunos e supervisionados, direta ou indiretamente, por ele. Conforme o gráfico 16, as salas de aula são adequadas ao número de estudantes. Percebemos os entrevistados divididos em relação a este aspecto, pois, 6% (N= 1) acharam plenamente adequados, 50% (N= 9) consideram as salas de aulas adequadas, 28% (N= 5) pouco adequadas e 17% (N= 3) inadequadas. Notamos que as salas de aula representam assunto sério e imprescindível de ser discutido, pois, com o aumento de vagas por cursos nas seleções dos concursos vestibulares, e conforme o REUNI, as universidades federais necessitam rever suas estruturas.

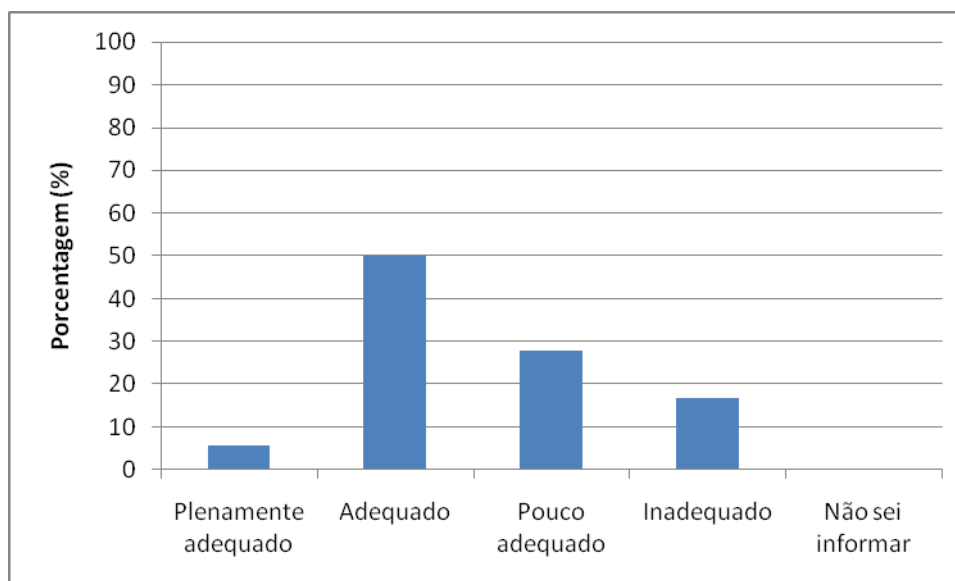


Gráfico 16: As salas de aula são adequadas ao número de estudantes
(Fonte: Pesquisa direta).

As bibliotecas tradicionalmente convivem com problemas derivados da necessidade de instalações e áreas físicas suficientes, tanto para armazenar seus acervos quanto para prover serviços aos seus usuários. O espaço para acomodar a crescente coleção sempre foi uma das maiores preocupações de seus diretores. Segundo Cunha (2000), no início dos anos 1980, sistemas de automação vieram fazer parte do seu cotidiano, e esses novos mecanismos causaram profundo impacto no espaço da biblioteca. Assim, os administradores passaram a observar com cuidado o que deveria ser feito para adaptar suas instalações às novas e constantes demandas. Ainda, segundo o autor, o vento da mudança já começou a soprar, e alterações precisam ser feitas, portanto, até 2010, muitas bibliotecas universitárias deverão receber reformas ou mudar-se para outras instalações.

Cada uma deve avaliar cuidadosamente o seu espaço, levando em conta os requisitos do programa de disponibilidade da informação, que combinará, por alguns, o uso tradicional do suporte em papel com a ampla gama dos receptáculos digitais e do crescimento do ensino a distância. O prédio que emerge dessa consideração precisa combinar os elementos que fazem uma biblioteca funcionar em um ambiente de rápida mudança e, ao mesmo tempo, manter-se como o centro intelectual do *campus*.

De qualquer forma, uma coisa é certa: a atual biblioteca coexiste em um ambiente no qual os seus usuários estão conectados a uma ampla variedade de recursos

informacionais que muitas das bibliotecas em funcionamento hoje não poderão prover. Conforme verificamos, no gráfico 17, o questionamento relativo à existência de biblioteca setorial adequada às necessidades dos alunos, observamos que esta infraestrutura didática, e essencial à formação dos acadêmicos, necessita ser revista, pois apenas 11% (N= 2) consideram plenamente adequada, 39% (N= 7) consideram adequada, 22% (N= 4) consideram pouco adequada e 28% (N= 5) dos entrevistados consideram estes espaços inadequados ao funcionamento dos cursos.

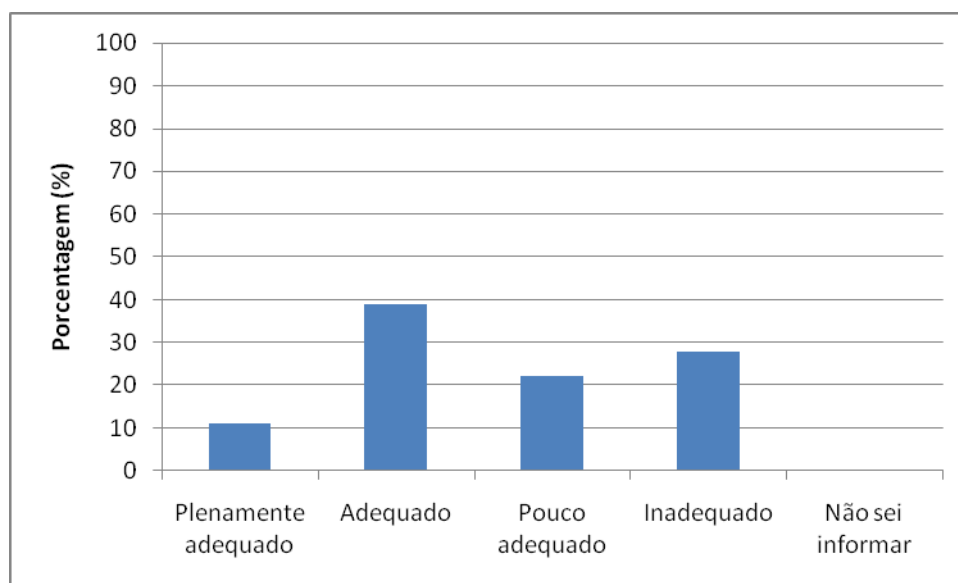


Gráfico 17: Existe biblioteca setorial adequada às necessidades dos alunos
(Fonte: Pesquisa direta).

Na universidade, a preservação do conhecimento é uma das funções que menos rapidamente muda. O computador – ou mais precisamente, a convergência digital dos vários meios de comunicação (impresso, vídeo e sonoro) e das experiências sensoriais por meio da realidade virtual – já foi além da imprensa e seus impactos no conhecimento. Segundo Cunha (2000), através dos séculos, o ponto focal da universidade tem sido a biblioteca, com o seu acervo de obras impressas preservando o conhecimento da civilização.

Atualmente, esse conhecimento existe sob muitas formas - texto, gráfico, som, algoritmo e simulação da realidade virtual - e, ao mesmo, ele existe literalmente no éter, isto é, distribuído em redes mundiais, em representações digitais, acessíveis a qualquer indivíduo e, com certeza, não mais uma prerrogativa de poucos privilegiados da

academia, por isso a relevância de um acervo por área e assuntos específicos. De acordo com o gráfico 18, sobre se o acervo da biblioteca setorial é adequado às necessidades dos alunos, percebemos a relação direta com o gráfico 17, apresentado anteriormente, pois, tão-somente 44% (N= 8) consideram adequado, 39% (N= 7) dos entrevistados o entendem como pouco adequado e 17% (N= 3) acharam inadequado.

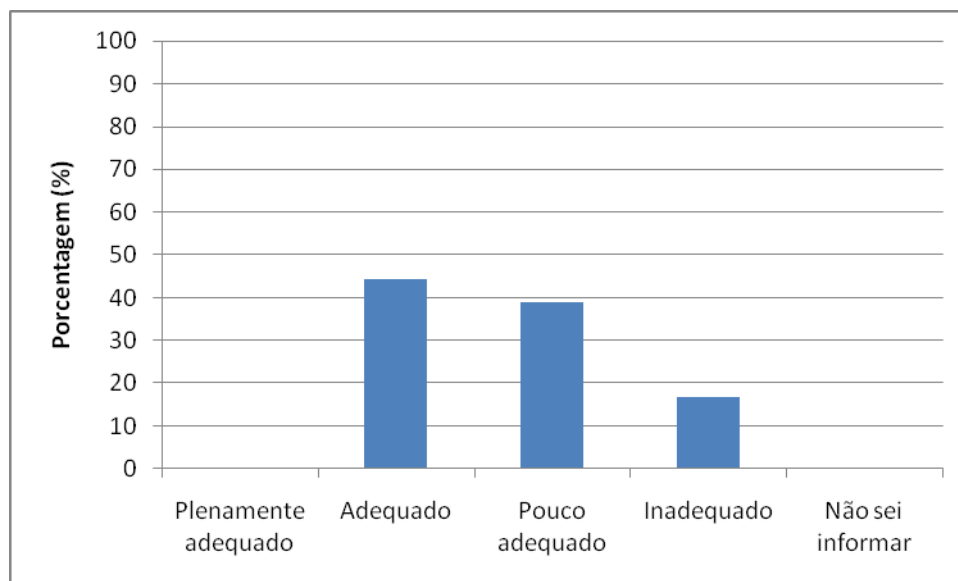


Gráfico 18: O acervo da biblioteca setorial é adequado às necessidades dos alunos
(Fonte: Pesquisa direta).

4.2.4 Atividades Complementares

No contexto atual, quando as mudanças sociais, econômicas e os avanços tecnológicos acontecem em uma velocidade crescente no mundo globalizado, os cursos universitários de graduação têm um papel importante na formação continuada e atualização de profissionais em todas as áreas do conhecimento. Destinados ao aprimoramento e atualização profissional, os cursos de graduação desenvolvem e aprofundam a formação recebida numa determinada área do saber ou ramo profissional. Eles são uma das formas de a Universidade cumprir a sua missão institucional de produzir conhecimento e torná-lo acessível à comunidade, contribuindo com o desenvolvimento regional, estendendo as mesmas possibilidades de constante formação de pessoas envolvidas com a consolidação de uma sociedade sustentável.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Assim, de acordo, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), tem como meta a formação de profissionais socialmente conscientes, ultrapassando limites disciplinares, e considerando o saber como uma elaboração social. Essa vertente analítica reafirma como elementos fundadores, para atuar como profissional no mundo do trabalho, os princípios da ética democrática, pois, segundo a LDB (1996): a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e apreço à tolerância; a garantia de padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Referidos princípios possibilitam, portanto, segundo Almeida et al. (2007), que: o ser humano seja o princípio e o fim de todo processo formativo no qual haja comprometimento com a ética na busca da verdade e do conhecimento; a prevalência da integração entre formação básica, diferenciada, garantindo a esta uma flexibilidade do pensamento e liberdade de expressão; o compromisso com o fortalecimento da cultura acadêmica, pela interação do ensino, com a pesquisa e extensão; a reflexão e a articulação entre teoria e prática, técnica e humanismo; e a capacidade de adaptação à evolução tecnológica.

Considerando os elementos em referência, o projeto político pedagógico busca a consolidação de uma identidade própria, orientado por princípios que compreendem que a formação profissional envolve uma prática específica, que pressupõe saberes e competências coerentes. Para isso, é preciso que o currículo seja flexível e possibilite não só a formação de competência técnica, como também o compromisso da ciência com as transformações sociais. Por isso, a relevância de atividades complementares serem oferecidas aos acadêmicos, durante a sua formação profissional. De acordo com o gráfico 19, o curso oferece, além das atividades teóricas e práticas, atividades de Iniciação Científica. Percebemos que todos os cursos envolvidos estão muito bem sob tal aspecto, pois todos os entrevistados, 100% (N= 18), responderam “sim”.

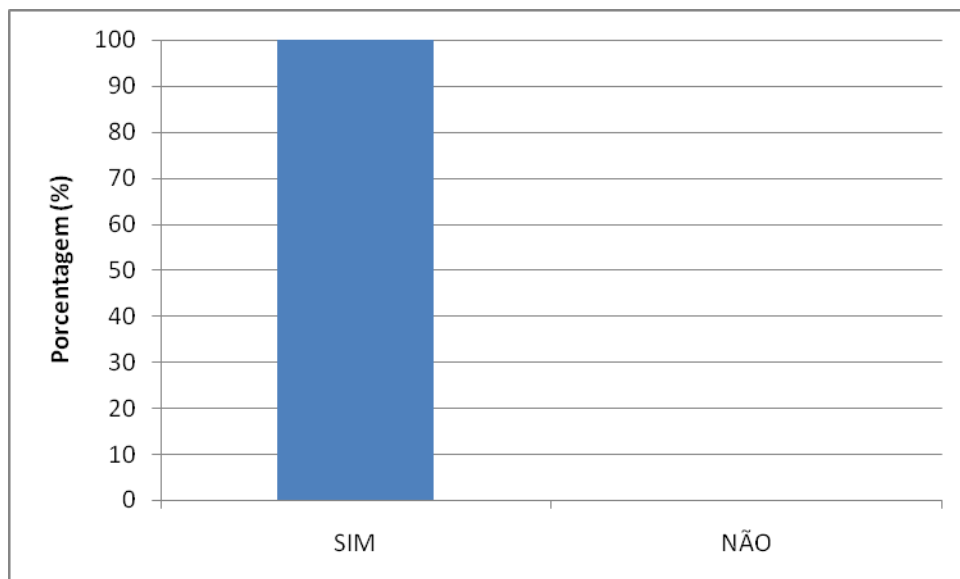


Gráfico 19: O curso oferece, além das atividades teóricas e práticas, atividades de Iniciação Científica (Fonte: Pesquisa direta).

Nota-se, pela leitura do gráfico 20, sobre se o curso oferece, além das atividades teóricas e práticas, atividades de Extensão, que os cursos participantes estão muito bem, pois 94% (N= 17) dos entrevistados responderam “sim” e apenas 6% (N= 1) disseram “não”.

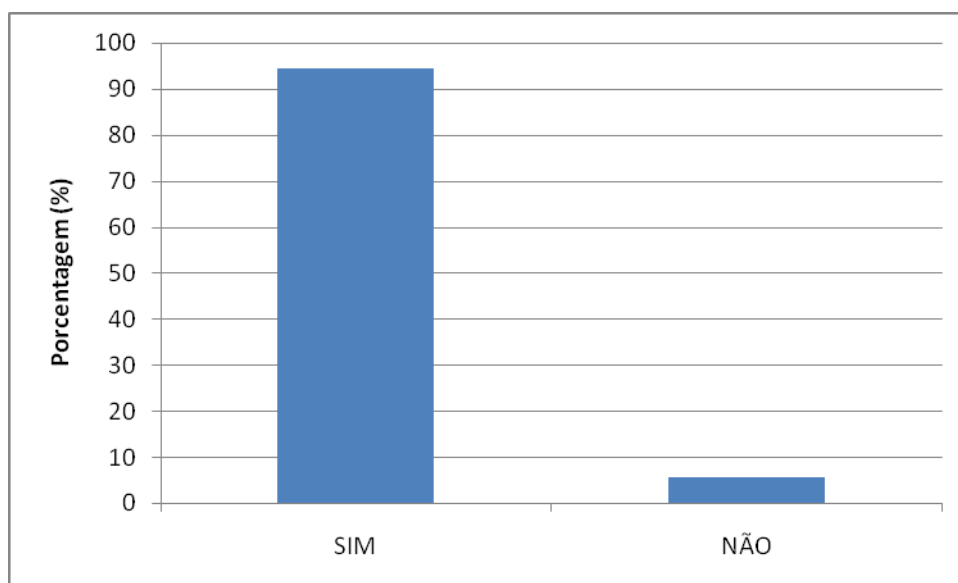


Gráfico 20: O curso oferece, além das atividades teóricas e práticas, atividades de Extensão (Fonte: Pesquisa direta).

De acordo com o gráfico 21, sobre se o curso oferece, além das atividades teóricas e práticas, atividades de Monitoria, percebemos que todos os cursos envolvidos estão muito bem, pois todos os entrevistados, 100% (N= 18), responderam “sim”.

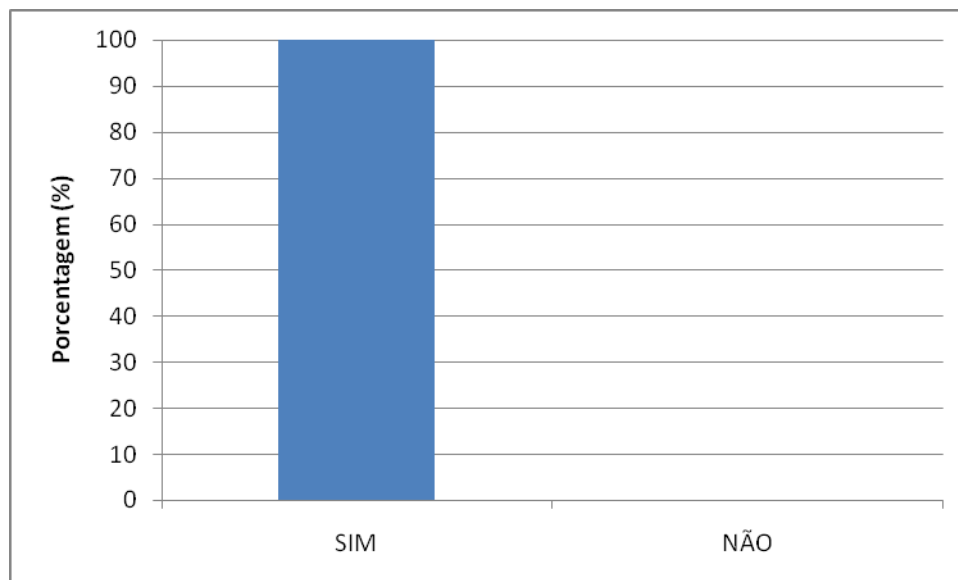


Gráfico 21: O curso oferece, além das atividades teóricas e práticas, atividades de Monitoria (Fonte: Pesquisa direta).

Observamos, também, de acordo, com as diretrizes curriculares para os cursos de graduação, que oportunidades de estágios deverão ser oferecidas aos alunos dentro da IES nas áreas de abrangência do seu curso, para que, desta forma, o aluno se adapte à realidade do mundo do trabalho. Também deverá ser incentivada a participação dos acadêmicos em estágios fora da Instituição, visando ao aperfeiçoamento e à diversificação no desenvolvimento de suas atividades. Observa-se, pela leitura do gráfico 22, sobre se o curso oferece, além das atividades teóricas e práticas, atividades de Estágio Supervisionado, que os cursos participantes estão muito bem, pois 94% (N= 17) dos entrevistados responderam “sim”, e apenas 6% (N= 1) disseram “não”.

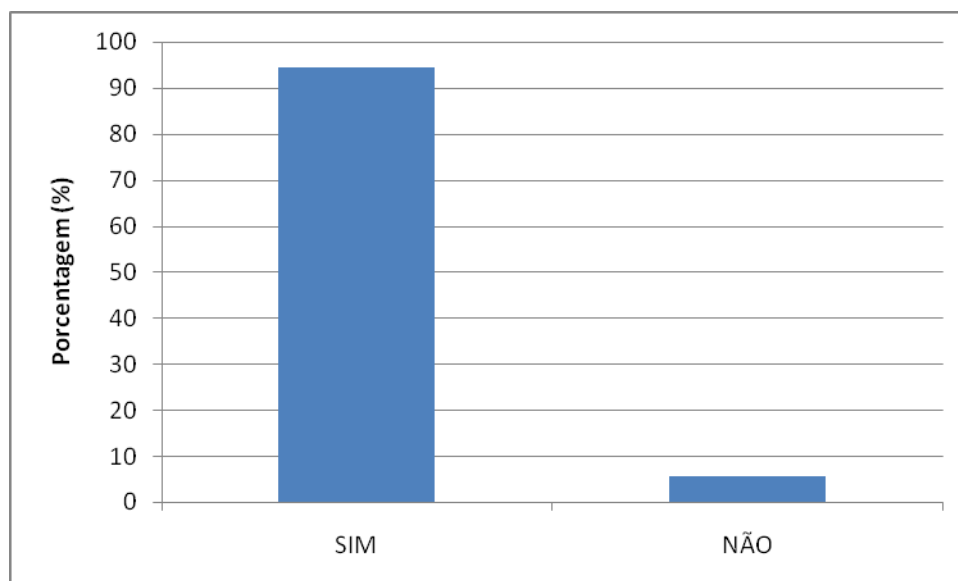


Gráfico 22: O curso oferece, além das atividades de teoria e prática, atividades de Estágio Supervisionado
(Fonte: Pesquisa direta).

Ainda, conforme as diretrizes curriculares para os cursos de graduação, deverá estar previsto um trabalho (ou Monografia) de conclusão de curso, que envolva todos os procedimentos de uma investigação técnico-científica, a ser desenvolvida pelo acadêmico ao longo dos dois últimos semestres do curso. Esta ação deverá ocorrer como atividade complementar obrigatória.

Tais atividades deverão ser coordenadas e orientadas de maneira a promover a familiarização do aluno com o campo de trabalho a que se reportará. No aspecto relacionado ao fato de o curso exigir a elaboração de Monografia ou trabalho de fim de curso, percebemos que os cursos envolvidos estão muito bem, pois, conforme o gráfico 23, em relação a esta exigência aos estudantes concludentes, 83% (N= 15) responderam "sim" e apenas 17% (N= 3) disseram "não".

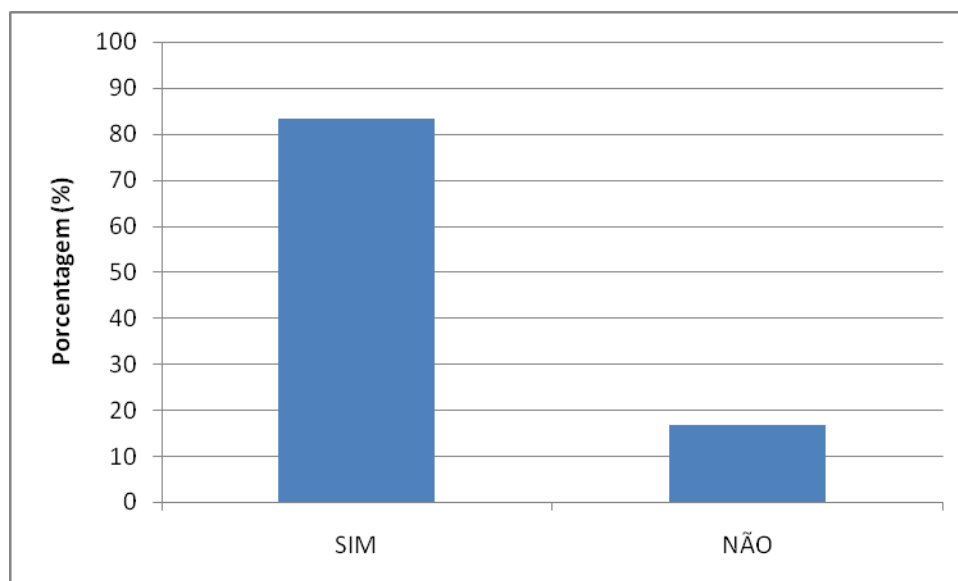


Gráfico 23: O curso exige a elaboração de Monografia ou trabalho de fim de curso
(Fonte: Pesquisa direta).

Os dados analisados, contidos nesse tópico, atenderam assim aos objetivos propostos para a pesquisa. De modo geral, tencionamos investigar a eficácia e quais os impactos causados, na UFC, especificamente nos cursos de graduação, avaliados pelo ENADE. No estudo realizado, evidenciamos o grau de correlação entre os dados avaliados pelo ENADE e os fatores de eficácia solicitados a uma instituição de ensino superior, no caso a UFC.

4.3 Relações entre os Resultados das Análises dos Questionários com o ENADE

Na abordagem anterior, os resultados das entrevistas foram analisados com base na discussão de cada questão individualmente, sem se preocupar com a interação com as outras questões da mesma dimensão (Perfil de Ação dos Coordenadores; Dimensão do Curso; Dimensão Física; e Atividades Complementares) e sem relacioná-las com os resultados do ENADE. Considerando que na nossa hipótese de estudo acreditamos que exista uma relação direta entre a EFICÁCIA DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR e os resultados do exame do ENADE, devemos realizar uma nova análise precedendo ao agrupamento das questões individuais para estudá-las dentro da mesma dimensão e compará-las com o ENADE. Também buscamos, quando possível, identificar os fatores associados à eficácia educacional.

Inicialmente foram analisadas e comparadas as respostas das quatro dimensões para toda a Universidade, tendo sido relevado o Perfil de Ação dos Coordenadores, por se tratar de questão subjetiva, e as Atividades Complementares, por não apresentarem diferença de respostas entre os diversos cursos, mesmo com resultados do ENADE diferentes. As atividades complementares são efetivamente analisadas no âmbito do ENADE, que avalia os cursos dentro de um universo mais amplo onde estão incluídas, até mesmo as pequenas faculdades privadas. Para as IFES a existência destas atividades é praticamente obrigatória, salvo aspectos técnicos e/ou inerentes à profissão, como a ausência de monografia na Medicina, que é amplamente suplantado pela residência médica.

Realizando agora uma análise geral, englobando o ponto de vista de todos os cursos analisados, temos em relação ao valor médio da população de 3,93 para a Dimensão do Curso, desvios positivos para a metodologia científica, integração, atuação ética e análise dos dados, ou seja, a maioria dos cursos aborda apropriadamente estes quesitos. Por outro lado, há desvios negativos, pois os cursos apresentam forte deficiência em relação às reflexões sobre as desigualdades econômicas e a utilização da pesquisa científica como estratégia de aprendizagem, conforme Gráfico 24.

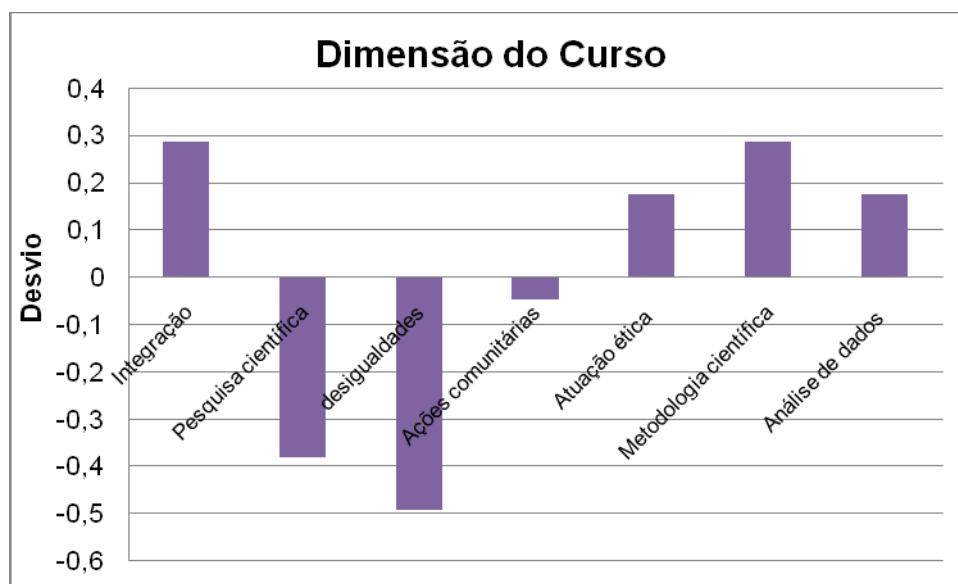


Gráfico 24: Análise Final da Dimensão do Curso
(Fonte: Pesquisa direta).

Na outra dimensão analisada, a Dimensão Física, foram utilizados os seguintes valores: Plenamente Adequado (5), Adequado (4), Pouco Adequado (3), Inadequado (2) e Não Sei Informar (1). Assim, com relação à Dimensão Física, o valor médio da

população foi de 3,38, com os maiores valores médios tendo sido encontrados nos cursos de Matemática (4,33), Enfermagem, Pedagogia e Secretariado (4,00) e os menores nos cursos de Psicologia e Engenharia Química (2,33) e Computação (2,67).

Realizando agora uma análise geral em relação ao valor médio para a Dimensão Física, temos desvios positivos para o horário de funcionamento dos laboratórios e que estes apresentam equipamentos e serviços adequados, e as salas de aulas em geral, são adequadas ao número de alunos. Dos desvios negativos, o mais proeminente é a não-existência de espaços de convivência aos que se somam, a existência de biblioteca setorial e o acervo de livros, conforme Gráfico 25.

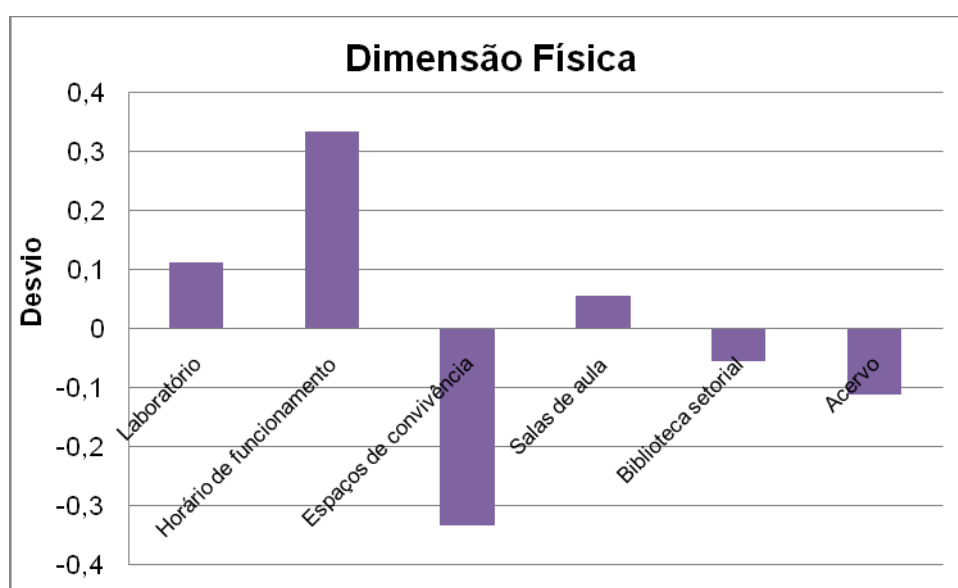


Gráfico 25: Análise Final da Dimensão Física
(Fonte: Pesquisa direta).

A tabela 2 apresenta a matriz utilizada para analisar a relação entre os parâmetros do ENADE (nota dos ingressantes, nota dos concluintes e o conceito final dos cursos) e deste estudo (Dimensão do Curso e Dimensão Física), conforme discutido de forma detalhada anteriormente. A análise dos resultados para os parâmetros do ENADE, e considerando o curso de Administração, significa que os ingressantes obtiveram nota na prova específica igual a 41,8, os concluintes nota igual a 53,5 e a nota do curso comparada com a de outras faculdades e universidades do Brasil foi 5. Para o mesmo curso, utilizando os resultados deste estudo, teremos que a Dimensão do Curso em relação aos outros cursos da UFC analisados, apresenta o maior desvio negativo, ou seja, a formação do estudante está abaixo da média dos outros cursos, e a Dimensão

Física está acima (desvio positivo) da média dos outros cursos analisados, indicando melhor infraestrutura didática.

Tabela 2 – Matriz Composta entre os Resultados do ENADE e as Entrevistas dos Coordenadores.

CURSO	NOTA MÉDIA INGRESSANTES	NOTA MÉDIA CONCLUINTEs	CONCEITO CURSO	DC*	DF**
ADMINISTRAÇÃO	41,8	53,5	5	-1,22	0,44
MEDICINA	32,9	58,9	5	0,21	0,28
ODONTOLOGIA	29,3	59,5	5	-0,08	0,44
SECRETARIADO EXECUTIVO	41,2	51,7	5	-0,08	0,61
COMPUTAÇÃO	31,5	46,1	4	-0,08	-0,72
ENFERMAGEM	25,9	45,3	4	1,06	0,61
ENGENHARIA ELÉTRICA	34	49,2	4	0,21	0,44
ESTILISMO E MODA	51,8	53,1	4	-0,37	-0,22
FARMÁCIA	37,2	37,3	4	0,21	0,11
GEOGRAFIA	29,5	47,3	4	0,49	-0,22
MATEMÁTICA	36,6	40,9	4	-0,65	0,94
ENGENHARIA DE PESCA	27,6	28,8	3	-0,65	-0,56
HISTÓRIA	31	44,8	3	0,78	0,11
PEDAGOGIA	36,4	45,1	3	0,78	0,61
PSICOLOGIA	48,9	49,5	3	0,49	-1,06
QUÍMICA	25,7	34,6	3	-0,69	-0,39
EDUCAÇÃO FÍSICA	10	15,9	1	0,21	-0,39
ENGENHARIA QUÍMICA	21,4	27,9	1	-0,37	-1,06

(*) DC - Desvio da nota de cada curso em relação à nota média de todos os cursos avaliados em relação à Dimensão do Curso.

(**) DF- Desvio da nota de cada curso em relação à nota média de todos os cursos avaliados em relação à Dimensão Física.

(Fonte: Pesquisa direta).

A correlação entre os valores da matriz composta, conforme tabela 3, mostra que a nota dos ingressantes apresenta correlação positiva com a nota dos concluintes e com

o conceito final do curso, embora ligeiramente inferior. A nota dos concluintes, por sua vez, além da nota dos ingressantes, apresenta intensa correlação positiva com a nota final do curso e uma relação com a Dimensão Física do curso. A Dimensão do Curso não apresenta correlação com nenhuma variável. Por sua vez, a dimensão física apresenta correlação forte com a nota do curso e menor relação com a nota dos concluintes.

Tabela 3 - Correlação entre os Resultados do ENADE e das Entrevistas dos Coordenadores (em negrito as correlações significativas).

CORRELAÇÃO	INGRESSANTES	CONCLUINTES	NOTA	DC
CONCLUINTES	0,68	-	-	-
NOTA	0,56	0,85	-	-
DC	-0,12	0,10	-0,11	-
DF	0,17	0,43	0,60	0,10

(Fonte: Pesquisa direta).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encontrar a alternativa para que a avaliação configure instrumento de melhoria da qualidade das instituições de ensino superior (IES) é um desafio. Adotar, porém, uma avaliação, desvinculada de seus projetos político-pedagógicos (PPP) e estruturação dos cursos de graduação, sem considerar o contexto institucional em que as IES estão imersas, é algo perigoso.

Malgrado todo esse trabalho em desenvolvimento, o ensino da graduação ainda se debate entre várias proposições da avaliação, seja por parte das instituições e seus professores, seja do lado dos alunos. Um problema central é que, em alguns casos, a avaliação é vista como ameaça pelas instituições, ao apresentar-se por meio de políticas firmes, quando o Estado age como poder maior, impondo seus decretos, criando secretarias e comissões para elaboração de provas e avaliação de exames.

É possível compreender o Estado, portanto, num cenário mais amplo, porém, é orientar a IES no sentido do autoconhecimento, para que ela busque a melhoria de suas ações e o aprimoramento de seus projetos. Também favorecer o fortalecimento de seu compromisso social, como instância que é palco de ensino, pesquisa e extensão, é outro aspecto que necessita ser reforçado. Levando-se em conta que a eficácia é um juízo valorativo que se elabora socialmente, é, assim, inevitável considerar a relação da qualidade com os processos da avaliação.

Muito se fala em eficácia quando o assunto é avaliação, e essa atitude se justifica pela necessidade que hoje se vive de debater qual é a formação de valor para os estudantes, para a sociedade, e como as instituições de ensino superior contribuem para esse processo.

O pressuposto de que a avaliação deve ser um fenômeno ininterrupto de busca pela eficácia pressupõe e exige que os agentes estejam preparados para participar de processos de reconstrução. Se tudo muda num ritmo acelerado, também os processos que envolvem instituições, como é o caso das universidades, devem acompanhar esse dinamismo exigido pelos meios científicos, tecnológicos, culturais, organizacionais, políticos e sociais. Se as instituições precisam se preparar para atuar no atual panorama, como prescindir das mudanças?

Quando a avaliação é sólida e segura, revela os pontos fortes e fracos, que auxiliam na busca de novas direções, subsidiando o planejamento estratégico da Instituição. E se uma das vertentes de avaliar é produzir sentidos e novos horizontes, os questionamentos acerca de sua função desembocam na articulação dos cursos de graduação, na sua eficácia e na formação de seus estudantes.

Conforme apresentação anterior, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar. A primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima com que cada área do conhecimento é avaliada é trienal.

Considerando que o primeiro ciclo encerrou em 2007 e os resultados foram publicados em 2008, observa-se que ainda não existiu tempo hábil (no mínimo dois anos para a conclusão de uma dissertação e quatro anos para uma tese de doutorado e, somado a isto, um ou dois anos a mais para a publicação destes estudos na forma de artigo), para a realização de análises detalhadas e balizadas dos resultados desta avaliação.

Do nosso levantamento bibliográfico, observamos que os trabalhos disponíveis na literatura tratam principalmente dos resultados da avaliação do ENADE dentro de um mesmo curso, analisando de forma subjetiva os sucessos ou insucessos de cada curso individualmente ou entre instituições, que são os resultados divulgados para a sociedade, o que em algumas situações produz desconforto e equívocos, como é a situação dos “rankings”. De certa forma, a falta de critérios na divulgação e utilização desses resultados produz bastante desconforto, quando se compara uma faculdade privada com apenas dois ou três cursos com uma universidade particular (com 15 a 30 cursos) e uma IFES que tem 50 anos de existência e cerca 54 cursos de graduação.

Nesse sentido, os resultados do nosso trabalho apresentam-se bastante inovadores, ao examinar os cursos submetidos ao ENADE, discutindo os sucessos e insucessos deste tipo de avaliação, sob ponto de vista dos coordenadores dos cursos e analisando os resultados entre cursos de uma mesma universidade, sendo dessa forma uma publicação pioneira nessa área.

Ressalta-se, também, o tipo de metodologia utilizada para se estudar objetivamente os sucessos e insucessos por intermédio de questionário direto, abordando as dimensões Perfil de Ação do Coordenador, Dimensão do Curso, Dimensão Física e Atividades Complementares, fundamentais para a avaliação institucional e roteiro indispensável para nosso estudo.

De grande importância para futuras pesquisas é o fato de admitir o grau de dificuldade encontrado para a coleta e preenchimento dos questionários. Inicialmente, foram enviados os instrumentos, via correio eletrônico (e-mail), para os coordenadores de todos os cursos avaliados, contendo um texto que explicitava a importância da pesquisa, e, mesmo assim, não obtivemos nenhuma resposta. No segundo envio, realizado da mesma forma que a anterior, recebemos somente um envio. No terceiro, utilizando a mesma abordagem anterior e contatos pessoais, recebemos mais dois questionários. Em função do insucesso, mudamos a abordagem metodológica partindo para a entrevista direta e comunicando e ressaltando a importância do trabalho. Num total, foram gastos seis meses para obter o material de nosso estudo.

As análises realizadas pela técnica estatística de regressão linear, utilizando como variáveis as médias dos ingressantes e concluintes, a nota da avaliação do ENADE e o desvio em relação à média de cada curso, considerando as Dimensões do Curso e Física (Este Estudo), apresentaram diferentes níveis de correlação. As relações entre os parâmetros do ENADE mostram, como era de se esperar, que existe uma correlação moderada entre a nota dos ingressantes com a nota dos concluintes e com o conceito do curso. A nota nos concluintes apresenta, por sua vez, intensiva correlação com o conceito final do ENADE.

A relação entre as variáveis deste estudo com os parâmetros do ENADE mostra que a Dimensão do Curso não demonstra nenhuma correlação. Por outro lado, a Dimensão Física demonstra uma correlação moderada com a nota dos concluintes e uma correlação bem maior com o conceito do curso no ENADE, comprovando a validade da aplicação dos questionários.

Isto abre espaço para uma aplicação imediata na UFC, pois, ao identificarmos os pontos fortes e fracos de cada uma das dimensões analisadas, poderemos corrigir nossas deficiências, contribuindo, principalmente, para a melhoria da eficácia dos cursos, que, no ponto de vista, é o mais importante para a formação do profissional, e, em segundo

lugar, melhorar os conceitos finais de nossos cursos e de nossa universidade, junto aos sistemas de avaliação.

Este estudo bem-sucedido encoraja-nos a propor um novo ensaio com o mesmo tipo de avaliação, incluindo melhorias nos instrumentos de avaliação, e, neste caso, o alvo das entrevistas serão os estudantes ingressantes, concluintes e, na medida do possível, os egressos da UFC.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, Almerindo J. Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALMEIDA, Custódio Luís S. de. Currículo e ética. Revista de Educação – AEC. Brasília, V. 24, Nº 9, p. 40 – 47, dez, 1995.
- ALMEIDA, C. L. S.; PEQUENO, M. C.; MARTINS, A. T. C.; GOMES, F. A.; CASTRO, M. F.; & PEQUENO, T. Projeto Político Pedagógico: Curso de Sistemas de Informação - Modalidade Bacharelado. Universidade Federal do Ceará, Campus de Quixadá, Junho 2007.
- ANDRÉ, Marly Eliza D. A. de. Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- ANDRIOLA, Wagner B. Fatores Institucionais Associados aos Resultados do Exame Nacional de Desempenho Estudantil (ENADE): Estudo dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Ceará. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio em Educación. 2009, volumen 7, número 1.
- _____. (Org.). Avaliação: múltiplos olhares em torno da educação. Fortaleza: Editora UFC, 2005.
- _____. Avaliação educacional: navegar é preciso. Fortaleza: Editora UFC, 2004.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARGUIL, Paulo M. Reflexões sobre a relação professor-aluno a partir das pesquisas de Piaget e Vygotsky. In: PASCUAL, Jesus G.; DIAS, Ana Maria I. (Orgs.) Construtivismo e educação contemporânea. Fortaleza: Brasil Tropical, 2006.p.93-125.
- BAUZER, Riva. Elaboração de provas objetivas. In: MARTINS, O.; SCHEEFFER, R.; NOVAES, M. H. et al. Testes e Medidas na educação. Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro, 1970. p.51-61.
- BLOOM, HASTING E MADDAUS. Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar. São Paulo: livraria Pioneira Editora, 1983.

BRASIL. Lei Nº 5692/71. Diário Oficial da União. Brasília, 1971.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 3/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação. Diário Oficial da União, Brasília, 4 mar 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: bases para uma nova proposta de Avaliação da Educação Superior Brasileira. Brasília, DF: Inep, 2003.

BRASIL. SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES). LEI nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

BRASIL. Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 15 abr. 2004 a. Seção 1.

BRASIL. Portaria Ministerial Nº 2.051, de 09 de Julho de 2004. Brasília, 2004.

BRASIL. Decreto 5773-06, de 09 de Maio de 2006. Brasília, 2006.

BRASIL. Decreto 6096-07, de 24 de Abril de 2007 – REUNI. Brasília, 2007.

BRASIL. Legislações e normas. Brasília: SESu, 2008.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. Revista Educação & Sociedade. [online]. 2001, v. 22, n. 75, pp. 67-83. ISSN 0101-7330.

CLAPARÈDE, Édouard. A escola sob medida. 3a ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.

CONNELL, R. W. Pobreza e Educação. In: Michael W. Apple (et al); Gentili Pablo (org.). Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (coleção estudos culturais em educação). P.11-42.

CUNHA, M. Bastos de. Construindo o futuro: A Biblioteca Universitária Brasileira em 2010. Ci. Inf., Brasília, v. 29, n. 1, p. 71 – 89, jan/abr, 2000.

CUNHA, M. I. A avaliação da aprendizagem no ensino superior. Avaliação - Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior - RAIS, Campinas, v.4, n.14, p.7-13, 1999.

_____ Implicações da estrutura político estrutural das carreiras profissionais nos currículos da universidade. Revista Puccamp, n.2, p.3-21, 1995.

DAMIANI, Anna Maria N. ENADE: Sua importância e transformação do mundo acadêmico. http://www.santamaria.edu.br/faculdade/revista/artigo_3pdf. Acesso em 19/03/2009.

DELPINO, R.; CANDIDO, M. L. Baltazar; Da MOTA, A. C.; CAMPOS, L.; DEJUSTE, M. T. Ensino Superior: O novo perfil do coordenador de curso. Trabalho apresentado no XII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação. Universidade Vale do Paraíba, 2004. (HTTP://www.inicepg.univap.br/INIC_2004/trabalhos/epg). Acesso realizado em 17/03/2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 31. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos T. Crítica da Organização do trabalho Pedagógico e da Didática. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

GADOTTI, Moacir. História das idéias pedagógicas. 3ªed. São Paulo: Ática, 1995.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: Atlas, 1999.

GOULART, Íris Barbosa. Psicologia da Educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. 7ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP - SAEB. Brasília. Documento eletrônico disponível em <<http://www.inep.gov.br/básica/saeb>>, acessado em 06/02/2008.

_____. Enem. Brasília. Documento eletrônico disponível em <<http://www.inep.gov.br/enem>>, acessado em 06/02/2008.

_____. Enade. Brasília. Documento eletrônico disponível em: <<http://www.inep.gov.br/enade>>>, acessado em 06/02/2008.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, Denise. Reformas universitárias: avaliação institucional participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.

LEITE, D.; BRAGA, A. M.; FERNANDES, C.; GENRO, M. E.; FERLA, A. Avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós moderna. In: MASETTO, M.T. (Org.) Docência na universidade. Campinas: Papirus, 1998. P.39-56.

LUCE, Maria Beatriz. Gestão democrática escolar. In: Um salto para o futuro/ TV Escola, 2003.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. O desenvolvimento de competências no ENADE: a mediação da avaliação nos processos de desenvolvimento psicológico e profissional. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas, SP, v. 9, n. 4, p. 77-97, 2004.

MARQUES, Warlen F. S. Avaliação no ensino superior: repensar para praticar. (<https://www.psicopedagogia.com.br>). Acesso: 25/11/2007.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. Avaliar para conhecer, examinar para excluir. Trad. Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de S.(Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 22. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOROSINI, M. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. (Org.) Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Porto Alegre: Ulbra, 2000. P.11- 20.

- OLIVEIRA, Karla Roberta B. de. A consciência de Sísifo: trajetórias da Avaliação Institucional na UFC. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará. UFC, CE - Fortaleza, 2007.
- PACHANE, G. Giusti. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, Dilvo I.; SEVEGNANE, P. (Orgs.) Docência na educação superior. Brasília: INEP, 2006.p.97-146.
- PATTO, Maria Helena Souza. Privação cultural e educação pré-primária. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1973.
- PEREIRA, Eliana Alves e SILVA, Elói Lopes da. Educação, ética e cidadania: A contribuição da atual ética escolar. Revista Eletrônica de Educação. Universidade de São Carlos, V. 2, Nº 1, 2008. <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php>.
- PIMENTA, Selma G. e ANASTASIOU, Lea das Graças C. Docência no Ensino Superior. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAÚJO, Claisy M.; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. 2006, v. 14, n. 53, pp. 425-436. ISSN 0104-4036.
- RIOS, Terezinha A. Significado e pressupostos do projeto pedagógico. São Paulo: FDE, 1992. Págs. 73 – 77. (Série Idéias n. 15).
- RISTOFF, Dilvo I. Avaliação institucional: Pensando princípios. In: SOBRINHO, José D.; BALZAN, Newton César (Orgs.) Avaliação institucional: teoria e experiências. 2.Ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- RISTOFF, D.; LIMANA, A. [O ENADE como parte da avaliação da educação superior](http://www.cpa.unopar.br/enade.pdf). (HTTP://www.cpa.unopar.br/enade.pdf – 2007).
- RISTOW, S. Zancan. Análise da Trajetória da Avaliação Educacional Brasileira. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. UFMS, RS – Santa Maria, 2008.

- SANCHES, R. C. Ferraroni. Avaliação Institucional e Projeto Pedagógico: Articulação Imprescindível. Tese de Doutorado em Educação apresentada a Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília – SP: 2007.
- SANTOS, Carla. Estatística Descritiva - Manual de Auto-aprendizagem. Lisboa, Edições Sílabo, 2007.
- SANTOS, Sandra Carvalho de. O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos “sete princípios para a boa prática na educação de Ensino Superior”. Cadernos de Pesquisas em Administração, São Paulo, v. 08, nº 1, janeiro/março, 2001.
- SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória: desafio a teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. 2ªed. . São Paulo: Cortez: autores associados, 1991.
- SECCO, L. Gabeira; PEREIRA, M. L. Toralles. Concepções de qualidade de ensino dos coordenadores de graduação: Uma análise dos cursos de odontologia do estado de São Paulo. Revista Interface – Comunicação, Saúde, Educação. V. 8, nº 15, p. 313 – 30, mar/ago, 2004.
- Séries Históricas UFC – 2004 2005 e 2006.
http://www.ufc.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id+7193&Itemid=77. Pesquisado em 10/03/2009.
- SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, D.; FÁVERO, M. de L. de A. (Orgs.). Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2004, v. 1, p. 33-52.
- SOARES, José Francisco (Coord.). Escola Eficaz: um estudo de caso em três escolas públicas de ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2002.
- SOBRINHO, José Dias. Avaliação da educação superior. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. Campos e Caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luis Carlos de, (org.). Avaliação: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002. P. 13-62.

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

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação da aprendizagem: teoria, legislação e prática no cotidiano de escolas de 1º grau. In: Dissertação: Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau: legislação, teoria e prática. São Paulo, PUC, 1986.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, Privatização e Política Educacional: Elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: Michael W. Apple(et all); Gentili Pablo (org.). Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (coleção estudos culturais em educação). P.109-136.

TYLER, Ralph Winfred. Princípios básicos de currículo e ensino. Tradução de Leonel Vallandro. 8ª ed. Porto Alegre - Rio de Janeiro: Globo, 1983.

VEIGA, Ilma P. A. Lições Didáticas. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; SOARES, José Francisco. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Vol.14, Nº 52. Rio de Janeiro - Julho/Setembro, 2006.

VIANNA, Heraldo M. Avaliação Educacional. São Paulo: IBRASA, 2000.

_____. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

UFC. Comissão Própria de Avaliação. Auto-Avaliação Institucional da Universidade Federal do Ceará (2005 – 2006): Relatório Final. Fortaleza, CE: 2006n.

APÊNDICE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS COORDENADORES DE CURSOS DE
GRADUAÇÃO**

Idade (Anos completos): _____Anos

Curso: _____

Gênero: () Masculino () Feminino

Titulação Máxima: _____

Ano de Obtenção: _____

PERFIL DE AÇÃO DOS COORDENADORES

1. Você conhece o Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES)?

1. () Sim 2. () Não

2. Você é favorável ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) como componente do Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES)?

1. () Sim 2. () Não

3. Do seu ponto de vista, o último conceito obtido pelo seu Curso no ENADE repercutiu, de algum modo, na sua dinâmica interna?

1. () Sim 2. () Não

3.1. Em caso positivo, cite três aspectos que caracterizam as repercussões internas ocorridas a partir do último conceito do Curso no ENADE.

A) _____

B) _____

C) _____

4. Cite os três principais fatores que comprometem negativamente o funcionamento do seu Curso.

A) _____

B) _____

C) _____

5. Cite os três principais fatores que incidem positivamente no funcionamento do seu Curso.

A) _____

B) _____

C) _____

6. Seu curso dispõe de Projeto Político-Pedagógico (PPP)?

1. () Sim 2. () Não

6.1. Em que ano o PPP do seu curso foi atualizado pela última vez?

DIMENSÃO DO CURSO

1. O curso é bem integrado, havendo clara vinculação entre as disciplinas.

1. () Concordo totalmente 2. () Concordo parcialmente 3. () Discordo totalmente

2. A pesquisa científica é utilizada como estratégia de aprendizagem na maior parte das disciplinas.

1. () Concordo totalmente 2. () Concordo parcialmente 3. () Discordo totalmente

3. O curso contribui para a reflexão sobre as desigualdades econômicas e sociais do Estado.

1. () Concordo totalmente 2. () Concordo parcialmente 3. () Discordo totalmente

4. O curso oferece oportunidade para os alunos participarem de ações comunitárias por meio de projetos de extensão.

1. () Concordo totalmente 2. () Concordo parcialmente 3. () Discordo totalmente

5. As disciplinas do curso contribuem para desenvolver competências relacionadas com a atuação ética e com a responsabilidade social.

1. () Concordo totalmente 2. () Concordo parcialmente 3. () Discordo totalmente

6. As disciplinas do curso contribuem para desenvolver competências relacionadas à utilização de metodologia científica e tecnológica, com vistas à adequada prática profissional.

1. () Concordo totalmente 2. () Concordo parcialmente 3. () Discordo totalmente

7. As disciplinas do curso contribuem para desenvolver competências relacionadas com a observação, a coleta e a análise de dados e informações.

1. () Concordo totalmente 2. () Concordo parcialmente 3. () Discordo totalmente

DIMENSÃO FÍSICA

1. Os laboratórios do curso contam com equipamentos e serviços adequados.

1. () Plenamente adequado 2. () Adequado 3. () Pouco adequado 4. () Inadequado 5. () Não sei informar

2. O horário de funcionamento dos laboratórios do curso é adequado à demanda dos alunos.

1. () Plenamente adequado 2. () Adequado 3. () Pouco adequado 4. () Inadequado 5. () Não sei informar

3. Os espaços de convivência são adequados às necessidades e demandas dos alunos.

1. () Plenamente adequado 2. () Adequado 3. () Pouco adequado 4. () Inadequado 5. () Não sei informar

4. As salas de aula são adequadas ao número de estudantes.

1. () Plenamente adequado 2. () Adequado 3. () Pouco adequado 4. () Inadequado 5. () Não sei informar

5. Existe biblioteca setorial adequada às necessidades dos alunos.

1. () Plenamente adequado 2. () Adequado 3. () Pouco adequado 4. () Inadequado 5. () Não sei informar

6. O acervo da biblioteca setorial é adequado às necessidades dos alunos.

1. () Plenamente adequado 2. () Adequado 3. () Pouco adequado 4. () Inadequado 5. () Não sei informar

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

1. O curso oferece, além das atividades teóricas e práticas, atividades de Iniciação Científica.

1. () Sim 2. () Não

2. O curso oferece, além das atividades teóricas e práticas, atividades de Extensão.

1. () Sim 2. () Não

3. O curso oferece, além das atividades teóricas e práticas, atividades de Monitoria.

1. () Sim 2. () Não

4. O curso oferece, além das atividades de teoria e prática, atividades de Estágio Supervisionado.

1. () Sim 2. () Não

5. O curso exige a elaboração de Monografia ou trabalho de fim de curso.

1. () Sim 2. () Não

Contatos:

Aline Soares Campos

Mestranda em Educação Brasileira – FACED - UFC

(85) 3249.2263/ (85) 9116.6271

E-mail: cam_so_a@yahoo.com.br

Prof. Wagner Bandeira Andriola - FACED/UFC

Orientador da mestranda

(85) 3366-7414 – E-mail: w_andriola@ufc.br

ANEXOS

UFC EM SÉRIES HISTÓRICAS – 2004, 2005 E 2006

SÉRIES HISTÓRICAS 2004

Séries Históricas 2004

Informações Gerais	2004
Área Física Total	2.352.462 m ²
Área Construída	233.638 m ²
Campi	03
Unidades	09
- Centros	04
- Faculdades	05
Hospitais	02
Bibliotecas	14

Recursos Humanos	2004
Ativos	
- Docentes	1.645
- Docentes do Quadro	1.201
- Técnicos-Administrativos	3.488
Titulação (Docentes)	
- Doutor	710
- Mestre	383
Titulação (Técnicos-Administrativos)	
- Ensino Fundamental	647
- Ensino Médio	1.413
- Ensino Superior	1.388

Biblioteca	2004
Acervo	
- Títulos	106.948
- Exemplares	222.686
Empréstimos	345.450
Correções Bibliográficas	-
Levantamento Bibliográfico	-

Atividades de Ensino	2004
Vestibular	
- Candidatos	36.563
- Vagas	3.585
- Candidatos/Vagas	10,19
Graduação	
Cursos	54
Alunos	
- Matriculados	20.701
- Formados	3.069

Pós-Graduação	
Cursos	
- Especialização	43
- Mestrado	44
- Doutorado	18
Alunos Matriculados	
- Especialização	4.232
- Mestrado	1.434
- Doutorado	407
Monografias de Especialização	717
Dissertações de Mestrado	382
Teses de Doutorado	70
Avaliação da CAPES	Triênio 2001 a 2003
- Cursos com Conceito de 4 a 6	
-- Mestrado	26
-- Doutorado	18
Produção Científica e Cultural	
	2004
Grupos de Pesquisa	246
Produção Intelectual	
- Livros/Capítulos Publicados	232
- Artigos Publicados em Periódicos	1.230
Comunicações em Congressos	
- Nacionais	1.769
- Internacionais	369
Atividades de Extensão	
	2004
Projetos	268
Contratos/Convênios	226
Estágio Discente em Empresas	1.551
Beneficiados (comunidade)	51.321
Empresas Juniores (criadas)	-
Atividades de Assistência Estudantil	
	2004
Bolsas	
- Iniciação Científica (UFC, CNPq, FUNCAP)	547
- Programa de Iniciação Tutorial (PET)	204
- Monitoria de Graduação	333
- Assistência	320
- Extensão	119
- Informática	40
- Arte	20
- Coral	30
- Camerata	20
- Tecnologia	10
Assistência ao Discente (número de atendidos)	
- Serviço Médico	2.681

- Serviço Odontológico	6.741
Refeições Servidas	356.084
Apoio à Participação em Eventos Científicos	
- Discentes Contemplados	417
Complexo Hospitalar	2004
Hospitais	02
Consultas	346.029
Internações	11.207
Cirurgias	7.227
Transplantes	113
- Renais	60
- Hepáticos	53
Exames	728.409
Fisioterapia/Terapia Ocupacional (sessões)	6.836
Hemodiálises (sessões)	9.317
Quimioterapia (sessões)	2.344

Fonte dos dados institucionais:

- Relatório Anual de Atividades da UFC
- Censo da Educação de Ensino Superior (MEC/INEP/DEAES)

Responsável:

Coordenadoria de Avaliação Institucional
Secretaria de Desenvolvimento Institucional (SDI)

SÉRIES HISTÓRICAS 2005**Séries Históricas 2005**

Informações Gerais	2005
Área Física Total	2.352.462 m ²
Área Construída	233.638 m ²
Campi	04
Unidades	09
- Centros	04
- Faculdades	05
Hospitais	02
Bibliotecas	14
Recursos Humanos	2005
Ativos	
- Docentes	1.603
- Docentes do Quadro	1.277

- Técnicos-Administrativos	3.409
Titulação (Docentes)	
- Doutor	746
- Mestre	354
Titulação (Técnicos-Administrativos)	
- Ensino Fundamental	636
- Ensino Médio	1.406
- Ensino Superior	1.367
Biblioteca	
2005	
Acervo	
- Títulos	82.556
- Exemplares	173.362
Empréstimos	309.340
Correções Bibliográficas	4.356
Levantamento Bibliográfico	540
Atividades de Ensino	
2005	
Vestibular	
- Candidatos	36.714
- Vagas	3.605
- Candidatos/Vagas	10,19
Graduação	
Cursos	54
Alunos	
- Matriculados	19.455
- Formados	3.071
Pós-Graduação	
Cursos	
- Especialização	43
- Mestrado	44
- Doutorado	18
Alunos Matriculados	
- Especialização	4.300
- Mestrado	1.580
- Doutorado	547
Monografias de Especialização	750
Dissertações de Mestrado	299
Teses de Doutorado	58
Avaliação da CAPES	
Triênio 2001 a 2003	
- Cursos com Conceito de 4 a 6	
-- Mestrado	26
-- Doutorado	18
Produção Científica e Cultural	
2005	
Grupos de Pesquisa	258
Produção Intelectual	

- Livros/Capítulos Publicados	219
- Artigos Publicados em Periódicos	943
Comunicações em Congressos	
- Nacionais	1.347
- Internacionais	248

Produção Científica e Cultural por Unidade Acadêmica		2005
Unidade Acadêmica / Tipo de Produção Científica	Livros/Capítulos Publicados	
Centro de Ciências	44	
Centro de Ciências Agrárias	31	
Centro de Humanidades	48	
Centro de Tecnologia	12	
Faculdade de Direito	37	
Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem	5	
Faculdade de Medicina	8	
Faculdade de Economia, Administração, Atuárias e Contabilidade	6	
Faculdade de Educação	28	
Totais	219	

Produção Científica e Cultural por Unidade Acadêmica		2005
Unidade Acadêmica / Tipo de Produção Científica	Artigos Publicados em Periódicos	
Centro de Ciências	430	
Centro de Ciências Agrárias	111	
Centro de Humanidades	33	
Centro de Tecnologia	55	
Faculdade de Direito	93	
Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem	52	
Faculdade de Medicina	84	
Faculdade de Economia, Administração, Atuárias e Contabilidade	78	
Faculdade de Educação	7	
Totais	943	

Produção Científica e Cultural por Unidade Acadêmica		2005
Unidade Acadêmica / Tipo de Produção Científica	Comunicações em Congressos Nacionais	
Centro de Ciências	259	
Centro de Ciências Agrárias	294	
Centro de Humanidades	158	
Centro de Tecnologia	175	
Faculdade de Direito	96	
Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem	137	
Faculdade de Medicina	133	
Faculdade de Economia, Administração, Atuárias e Contabilidade	81	
Faculdade de Educação	14	
Totais	1.347	

Produção Científica e Cultural por Unidade Acadêmica	2005
Unidade Acadêmica / Tipo de Produção Científica	Comunicações em Congressos Internacionais
Centro de Ciências	32
Centro de Ciências Agrárias	38
Centro de Humanidades	35
Centro de Tecnologia	62
Faculdade de Direito	15
Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem	16
Faculdade de Medicina	35
Faculdade de Economia, Administração, Atuárias e Contabilidade	14
Faculdade de Educação	1
Totais	248

Atividades de Extensão	2005
Projetos	281
Contratos/Convênios	902
Estágio Discente em Empresas	1.909
Beneficiados (comunidade)	70.100
Empresas Juniores (criadas)	10

Atividades de Assistência Estudantil	2005
Bolsas	
Iniciação Científica (UFC, CNPq, FUNCAP)	572
- Programa de Iniciação Tutorial (PET)	204
- Monitoria de Graduação	313
- Assistência	320
- Extensão	119
- Informática	40
- Arte	20
- Coral	30
- Camerata	20
- Tecnologia	13
Assistência ao Discente (número de atendidos)	
- Serviço Médico	2.577
- Serviço Odontológico	5.447
Refeições Servidas	346.210
Apoio à Participação em Eventos Científicos	
- Discentes Contemplados	496

Complexo Hospitalar	2005
Hospitais	02
Consultas	354.010
Internações	14.923
Cirurgias	10.594

Transplantes	106
- Renais	51
- Hepáticos	55
Exames	752.291
Fisioterapia/Terapia Ocupacional (sessões)	8.247
Hemodiálises (sessões)	11.369
Quimioterapia (sessões)	3.407

Fonte dos dados institucionais:

- Relatório Anual de Atividades da UFC
- Censo da Educação de Ensino Superior (MEC/INEP/DEAES)

Responsável:

Coordenadoria de Avaliação Institucional
Secretaria de Desenvolvimento Institucional (SDI)

SÉRIES HISTÓRICAS 2006

Informações Gerais	2006
Área Física Total	2.602.530,79 m ²
Área Construída	235.144,34 m ²
Campi	05
Unidades	09
- Centros	04
- Faculdades	05
Hospitais	02
Bibliotecas	14
Recursos Humanos	2006
Ativos	
- Docentes	1.799
- Docentes do Quadro	1.278
- Técnicos-Administrativos	3.430
Titulação (Docentes)	
- Doutor	845
- Mestre	388
Titulação (Técnicos-Administrativos)	
- Ensino Fundamental	493
- Ensino Médio	1.428
- Ensino Superior	1.397
Biblioteca	2006

Acervo	
- Títulos	84.662
- Exemplares	181.528
Empréstimos	531.998
Correções Bibliográficas	11.773
Levantamento Bibliográfico	2.699
<hr/>	
Atividades de Ensino	2006
Vestibular	
- Candidatos	37.771
- Vagas	4.045
- Candidatos/Vagas	9,33
Graduação	
Cursos	69
Alunos	
- Matriculados	22.500
- Formados	3.167
Pós-Graduação	
Cursos	
- Especialização	-
- Mestrado	44
- Doutorado	18
Alunos Matriculados	
- Especialização	1.199*
- Mestrado	1.699*
- Doutorado	415*
Monografias de Especialização	299*
Dissertações de Mestrado	426*
Teses de Doutorado	70*
Avaliação da CAPES	Triênio 2001 a 2003
- Cursos com Conceito de 4 a 6	
-- Mestrado	26
-- Doutorado	18
* Excetuando-se a Faculdade de Educação que não informou os respectivos dados quantitativos.	
<hr/>	
Produção Científica e Cultural	2006
Grupos de Pesquisa	250
Produção Intelectual	
- Livros/Capítulos Publicados	294*
- Artigos Publicados em Periódicos	1.117*
Comunicações em Congressos	
- Nacionais	1.515*
- Internacionais	372*
* Excetuando-se a Faculdade de Educação que não informou os respectivos dados quantitativos.	
<hr/>	
Produção Científica e Cultural por Unidade Acadêmica	2006
Unidade Acadêmica / Tipo de Produção Científica	Livros/Capítulos

	Publicados
Centro de Ciências	40
Centro de Ciências Agrárias	39
Centro de Humanidades	63
Centro de Tecnologia	44
Faculdade de Direito	0
Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem	43
Faculdade de Medicina	56
Faculdade de Economia, Administração, Atuárias e Contabilidade	9
Faculdade de Educação	Não informado
Totais	294

Produção Científica e Cultural por Unidade Acadêmica	2006
Unidade Acadêmica / Tipo de Produção Científica	Artigos Publicados em Periódicos
Centro de Ciências	453
Centro de Ciências Agrárias	121
Centro de Humanidades	16
Centro de Tecnologia	136
Faculdade de Direito	0
Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem	159
Faculdade de Medicina	207
Faculdade de Economia, Administração, Atuárias e Contabilidade	25
Faculdade de Educação	Não informado
Totais	1.117

Produção Científica e Cultural por Unidade Acadêmica	2006
Unidade Acadêmica / Tipo de Produção Científica	Comunicações em Congressos Nacionais
Centro de Ciências	470
Centro de Ciências Agrárias	255
Centro de Humanidades	114
Centro de Tecnologia	164
Faculdade de Direito	0
Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem	257
Faculdade de Medicina	214
Faculdade de Economia, Administração, Atuárias e Contabilidade	41
Faculdade de Educação	Não informado
Totais	1.515

Produção Científica e Cultural por Unidade Acadêmica	2006
Unidade Acadêmica / Tipo de Produção Científica	Comunicações em Congressos Internacionais
Centro de Ciências	76
Centro de Ciências Agrárias	34
Centro de Humanidades	45

Centro de Tecnologia	110
Faculdade de Direito	0
Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem	45
Faculdade de Medicina	55
Faculdade de Economia, Administração, Atuárias e Contabilidade	7
Faculdade de Educação	Não informado
Totais	372
<hr/>	
Atividades de Extensão	2006
Projetos	310
Contratos/Convênios	946
Estágio Discente em Empresas	1.830
Beneficiados (comunidade)	75.000
Empresas Juniores (criadas)	08
<hr/>	
Atividades de Assistência Estudantil	2006
Bolsas	
Iniciação Científica (UFC, CNPq, FUNCAP)	612
- Programa de Iniciação Tutorial (PET)	204
- Monitoria de Graduação	320
- Assistência	340
- Extensão	120
- Informática	40
- Arte	20
- Coral	30
- Camerata	20
- Tecnologia	10
Assistência ao Discente (número de atendidos)	
- Serviço Médico	2.771
- Serviço Odontológico	7.962
Refeições Servidas	517.348
Apoio à Participação em Eventos Científicos	
- Discentes Contemplados	586
<hr/>	
Complexo Hospitalar	2006
Hospitais	02
Consultas	323.065
Internações	11.073
Cirurgias	7.380
Transplantes	100
- Renais	45
- Hepáticos	55
Exames	992.797
Fisioterapia/Terapia Ocupacional (sessões)	9.083
Hemodiálises (sessões)	11.558
Quimioterapia (sessões)	3.949
<hr/>	

Fonte dos dados institucionais:

- Relatório Anual de Atividades da UFC
- Censo da Educação de Ensino Superior (MEC/INEP/DEAES)

Responsável:

Coordenadoria de Avaliação Institucional
Secretaria de Desenvolvimento Institucional (SDI)

A UFC E AS AVALIAÇÕES DO ENADE – 2004, 2005 E 2006**Enade - Consulta aos Resultados****Ano: 2004**

Nome da IES	Município	Curso	Ano	Média da Formação Geral		Média do Componente Específico		Média Geral		Enade Conceito (1 a 5)
				Ing	Conc	Ing	Conc	Ing	Conc	
UFC	FORTALEZA	MEDICINA	2004	62.9	65.5	22.9	56.7	32.9	58.9	5
UFC	FORTALEZA	EDUCACAO FISICA	2004	0.0	16.5	0.0	15.7	0.0	15.9	1
UFC	FORTALEZA	ODONTOLOGIA	2004	49.3	57.7	22.6	60.1	29.3	59.5	5
UFC	FORTALEZA	AGRONOMIA	2004	35.1	42.5	16.2	45.0	21.0	44.4	3
UFC	FORTALEZA	ENFERMAGEM	2004	44.2	41.3	19.8	46.6	25.9	45.3	4
UFC	FORTALEZA	FARMACIA	2004	49.8	42.0	33.1	35.8	37.2	37.3	4

Enade - Consulta aos Resultados**Ano: 2005**

Nome da IES	Município	Curso	Ano	Média da Formação Geral		Média do Componente Específico		Média Geral		Enade Conceito (1 a 5)
				Ing	Conc	Ing	Conc	Ing	Conc	
UFC	FORTALEZA	COMPUTACAO E INFORMATICA - BACHARELADO EM CIENCIAS DA COMPUTACAO	2005	52.6	60.1	24.4	41.5	31.5	46.1	4
UFC	FORTALEZA	ENGENHARIA (GRUPO I) - CIVIL	2005	59.4	33.8	31.3	22.1	38.4	25.0	1
UFC	FORTALEZA	ENGENHARIA (GRUPO II) - ELETROTECNICA	2005	58.0	63.7	26.0	44.4	34.0	49.2	4
UFC	FORTALEZA	ENGENHARIA (GRUPO IV) - ENGENHARIA INDUSTRIAL QUIMICA E ENGENHARIA QUIMICA	2005	34.8	39.0	16.9	24.2	21.4	27.9	1
UFC	FORTALEZA	ENGENHARIA (GRUPO VI) - ENGENHARIA DE PRODUCAO MECANICA	2005	63.3	70.0	37.8	54.8	44.2	58.6	4
UFC	FORTALEZA	ENGENHARIA (GRUPO	2005	13.5	7.6	32.2	35.9	27.6	28.8	SC

		VI - PESCA								
UFC	FORTALEZA	MATEMATICA	2005	59.3	56.9	29.0	35.6	36.6	40.9	4
UFC	FORTALEZA	LETRAS	2005	55.3	60.4	31.8	38.5	37.7	44.0	4
UFC	FORTALEZA	QUIMICA	2005	46.3	51.6	18.8	29.0	25.7	34.6	3
UFC	FORTALEZA	BIOLOGIA	2005	59.0	64.5	22.8	37.3	31.8	44.1	4
UFC	FORTALEZA	PEDAGOGIA	2005	48.1	51.5	32.5	43.0	36.4	45.1	3
UFC	FORTALEZA	HISTORIA	2005	35.1	49.5	29.7	43.2	31.0	44.8	3
UFC	FORTALEZA	GEOGRAFIA	2005	42.6	62.5	25.1	42.2	29.5	47.3	4
UFC	FORTALEZA	FILOSOFIA	2005	32.1	49.7	12.7	29.8	17.5	34.7	2
UFC	FORTALEZA	CIENCIAS SOCIAIS	2005	47.6	51.1	42.0	46.1	43.4	47.4	4
UFC	FORTALEZA	ARQUITETURA E URBANISMO	2005	51.6	43.8	40.5	47.3	43.3	46.5	3
UFC	FORTALEZA	ENGENHARIA (GRUPO IV) - ENGENHARIA DE ALIMENTOS	2005	50.7	58.1	30.5	38.6	35.6	43.5	2
UFC	FORTALEZA	FISICA	2005	54.7	60.9	19.1	30.3	28.0	38.0	3

Enade - Consulta aos Resultados

Ano: 2006

Nome da IES	Município	Curso	Ano	Média da Formação Geral		Média do Componente Específico		Média Geral		Enade Conceito (1 a 5)
				Ing	Conc	Ing	Conc	Ing	Conc	
UFC	FORTALEZA	DIREITO	2006		65.3		60.4		61.6	SC
UFC	FORTALEZA	COMUNICACAO SOCIAL - JORNALISMO	2006	19.3	30.9	16.7	29.5	17.4	29.8	1
UFC	FORTALEZA	COMUNICACAO SOCIAL - PUBLICIDADE E PROPAGANDA	2006	33.2	33.1	28.5	31.8	29.7	32.1	2
UFC	FORTALEZA	ADMINISTRACAO	2006	48.6	56.7	39.6	52.4	41.8	53.5	5
UFC	FORTALEZA	PSICOLOGIA	2006	52.1	44.1	47.8	51.3	48.9	49.5	3
UFC	FORTALEZA	CIENCIAS CONTABEIS	2006	52.7	57.2	23.1	40.0	30.5	44.3	5
UFC	FORTALEZA	DESIGN	2006	56.2	54.6	50.4	52.6	51.8	53.1	4
UFC	FORTALEZA	BIBLIOTECONOMIA	2006	58.6	50.9	39.8	46.2	44.5	47.3	4
UFC	FORTALEZA	SECRETARIADO EXECUTIVO	2006	53.2	60.3	37.2	48.8	41.2	51.7	5

Fonte: http://enade2005.inep.gov.br/novo/Site/?c=CUniversidade&m=mostrar_lista_area
(Pesquisa realizada em: 29-04-2008).