

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ  
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,  
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

**LARISSA DOLORES FIGUEIREDO MENDES**

**PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR  
DE DIREITO DE NANUQUE-MG ANTE O EXAME DE  
DESEMPENHO DOS ESTUDANTES - ENADE**

**SÃO MATEUS-ES**

**2022**

LARISSA DOLORES FIGUEIREDO MENDES

PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR  
DE DIREITO DE NANUQUE-MG ANTE O EXAME DE  
DESEMPENHO DOS ESTUDANTES - ENADE

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciência, Tecnologia e Educação, da Faculdade Vale do Cricaré, como requisito parcial para obtenção do de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Orientador: Professor Doutor Daniel Rodrigues Silva

SÃO MATEUS-ES  
2022

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

M538p

Mendes, Larissa Dolores Figueiredo.

Percepções dos professores do ensino superior de direito de Nanuque-MG ante o exame de desempenho dos estudantes - ENADE / Larissa Dolores Figueiredo Mendes – São Mateus - ES, 2022.

117 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2021.

Orientação: prof. Dr. Daniel Rodrigues Silva.

1. Enade. 2. Avaliação - Ensino superior. 3. Educação – Finalidades e objetivos. I. Silva, Daniel Rodrigues. II. Título.

CDD: 375.006

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

**LARISSA DOLORES FIGUEIREDO MENDES**

**PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR DE  
DIREITO DE NANUQUE -MG ANTE O EXAME DE DESEMPENHO  
DOS ESTUDANTES -ENADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação no Centro Universitário Vale Do Cricaré (UNIVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

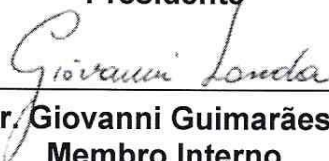
Aprovado em 10 de Fevereiro de 2022.

**COMISSÃO EXAMINADORA**



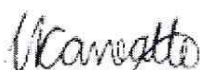
---

**Prof. Dr. Daniel Rodrigues Silva**  
Presidente



---

**Prof. Dr. Giovanni Guimarães Landa**  
Membro Interno



---

**Profa. Dra. Mayara Medeiros de Freitas Carvalho**  
Membro Externo

À Deus, ao meu filho Caio Figueiredo Pinheiro e à minha família pela força e suporte nessa caminhada.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente agradeço à Deus pela minha vida e saúde, aos meus pais, Chuber Geraldo Mendes e Argentina Figueiredo Mendes, pelo amor incondicional, aos meus irmãos Lorena Figueiredo Mendes e Leonardo Figueiredo Mendes, pela força.

Agradeço a minha Orientadora Doutora Yolanda Aparecida de Castro Almeida Vieira por ter se tornado um anjo nos momentos em que pensei desistir.

Por fim, agradeço a todos meus amigos e companheiros de trabalho das empresas Moto Nanuque Ltda e Consorcio Nacional Nanuque, pelas palavras de incentivo: sem vocês eu não conseguiria prosseguir.

Registro, aqui, este sentimento de gratidão.

## RESUMO

MENDES, LARISSA DOLORES FIGUEIREDO. **PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR DE DIREITO DE NANUQUE-MG ANTE O EXAME DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES - ENADE.** 2021. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade Vale do Cricaré, 2022.

O Enade objetiva avaliar o conhecimento dos formandos nos cursos de graduação no Brasil, sabendo da importância desse exame, resolvemos aprofundarmos no assunto. Dessa forma, essa Dissertação evidenciará as percepções dos professores do curso de Direito do Centro Universitário de Caratinga - Campus Nanuque-MG sobre o Enade. O Governo Federal possui ações específicas visando a garantia da qualidade do ensino superior, sendo que ao longo dos anos houve um aprimoramento das formas de avaliar em diferentes ângulos do ensino, da instituição e do aprendizado do aluno, de forma que hoje temos instaurado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), com essa finalidade de avaliação. O processo avaliativo do Enade ocorre ciclicamente, a cada três anos. Reconhecendo a importância desta avaliação para toda a instituição de ensino superior (IES). Os aspectos relacionados a Taxonomia de Bloom são norteadores para a elaboração da avaliação do Enade e todas as avaliações do sistema INEP. A taxonomia original de Bloom prevê seis categorias do domínio cognitivo: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Com o material estudado essa Dissertação visa propor ações de aprimoramento a formação dos bacharéis em direito, além de servir como norte para diversas decisões em melhoria ao processo proposto.

**Palavras-chave:** Taxonomia de Bloom, Enade, Processo Educacional, Resultados

## ABSTRACT

MENDES, LARISSA DOLORES FIGUEIREDO. **PERCEPTIONS OF HIGHER EDUCATION TEACHERS OF LAW IN NANUQUE-MG UPON THE PERFORMANCE EXAM OF STUDENTS - ENADE.** 2021. 117 f. Dissertation (Masters) - Faculdade Vale do Cricaré, 2022.

The Enade aims to assess the knowledge of graduates in undergraduate courses in Brazil, knowing the importance of this exam, we decided to go deeper into the subject. Thus, this Dissertation will evidence the perceptions of the professors of the Law course at the University Center of Caratinga - Campus Nanuque-MG about Enade. The Federal Government has specific actions aimed at ensuring the quality of higher education, and over the years there has been an improvement in the ways of evaluating from different angles of teaching, institution and student learning, so that today we have introduced the Exam National Student Performance (Enade), for this purpose of evaluation. Enade's evaluation process takes place cyclically, every three years. Recognizing the importance of this assessment for the entire institution of higher education (HEI). Aspects related to Bloom's Taxonomy guide the elaboration of the ENADE assessment and all INEP system assessments. Bloom's original taxonomy provides six categories of the cognitive domain: knowledge, understanding, application, analysis, synthesis and assessment. With the studied material, this Dissertation aims to propose actions to improve the formation of law graduates, in addition to serving as a guide for several decisions to improve the proposed process.

**Keywords:** Bloom's Taxonomy, Enade, Educational Process, Results



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Níveis da taxonomia revisada e seus respectivos verbos.....	24
<b>Tabela 2:</b> Tabela Bidimensional da Taxonomia de Bloom Revisada .....	27
<b>Tabela 3:</b> Evolução do número de cursos de direito no Brasil .....	72
<b>Tabela 4:</b> Evolução dos cursos em Graduação em Direito .....	74
<b>Tabela 5:</b> Resultado do Enade por Universidade .....	79

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Processos cognitivos na Taxonomia de Bloom Revisada (TBR).....	20
<b>Quadro 2:</b> Conhecimento da Taxonomia de Bloom Revisada (TBR) .....	24
<b>Quadro 3:</b> Dimensão do conhecimento na Taxonomia de Bloom Revisada .....	26

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sexo dos docentes vinculados ao curso de direito em Nanuque-MG .....	93
Figura 2: Faixa etária dos docentes vinculados ao curso de direito em Nanuque-MG .....	94
Figura 3: Titulação dos docentes vinculados ao curso de direito em Nanuque-MG .	95
Figura 4: Vínculo dos docentes vinculados ao curso de direito em Nanuque-MG ....	96
Figura 5: Conhecimento sobre o Enade, a partir da percepção dos professores.....	97
Figura 6: Como seus alunos percebem a proposta do Enade .....	98

## LISTA DE SIGLAS

- CEA:** Comissão Especial de Avaliação da Educação superior
- CNCST:** Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia
- CNPq:** Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CTAA:** Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação
- CPC:** Conceito Preliminar de Curso
- Enade:** Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- ENC:** Exame Nacional de Cursos
- FVC:** Faculdade Vale do Cricaré
- IACG:** Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação
- IFES:** Instituição Federal de Ensino Superior
- IES:** Instituição de Ensino Superior
- IAIE:** Instrumentos de Avaliação Institucional Externa
- IGC:** Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição
- INEP:** Instituto Nacional de Pesquisas
- MEC:** Ministério da Educação
- PAIUB:** Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
- PARU:** Programa de Avaliação da Reforma Universitária
- SINAES:** Sistema Nacional de Avaliação da Educação superior
- Seres/MEC:** Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação superior
- TBR:** Taxonomia de Bloom Revisada
- UNEC:** Centro Universitário de Caratinga
- TCLE:** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
1.1 JUSTIFICATIVA .....	13
1.2 OBJETIVO GERAL .....	15
1.3 OBJETIVOS ESPECIFICOS .....	15
1.4 METODOLOGIA.....	15
1.5 O CAMPO DE AÇÃO .....	16
1.6 PRODUTO FINAL .....	16
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	17
2.1 ENADE – HISTÓRICO E FINALIDADE.....	17
2.2 TAXONOMIA DE BLOOM.....	23
2.3 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL .....	28
<b>2.3.1- PAIUB</b> .....	28
<b>2.3.2 PARU</b> .....	34
<b>2.3.3 SINAES</b> .....	45
<b>2.3.4 O ENADE e a Política Avaliativa</b> .....	54
<b>2.3.5 Exame Nacional de Cursos</b> .....	62
<b>3 AVALIAÇÃO DA INSTITUIÇÃO</b> .....	68
3.1 O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO AVALIATIVO – ENADE.....	69
3.2 AVALIAÇÃO DO CURSO DE DIREITO .....	71
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	90
4.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO.....	91
4.2 LOCAL DO ESTUDO .....	91
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	93
<b>6 CONCLUSÃO</b> .....	105
<b>7 REFERÊNCIAS</b> .....	107
<b>APÊNDICE</b> .....	109

## 1 INTRODUÇÃO

Com objetivo de universalizar o ensino superior, aumentando o número de egressos nas universidades e ao mesmo tempo garantir a qualidade no ensino nas universidades no Brasil, o Ministério da Educação passa a exigir avaliações dos cursos superiores a meta é avaliar a qualidade da educação superior brasileira, por meio do desempenho acadêmico dos estudantes.

Com base nos dados resultantes da avaliação são elaborados indicadores de qualidade que serão utilizados como forma de fiscalização do MEC em relação aos projetos pedagógicos, corpo docente e técnico e outros aspectos das instituições de ensino.

Os resultados servem de parâmetros em relação aos investimentos do Ensino Superior, a adequação de diretrizes nacionais e as orientações gerais do órgão para os dirigentes de instituições de ensino, além de ajudar os estudantes a escolherem as instituições que apresentam melhores índices, garantindo-os um ensino de qualidade, podendo ser de ensino públicas ou privadas.

O Governo Federal possui ações específicas visando a garantia da qualidade do ensino superior, sendo que ao longo dos anos houve um aprimoramento das formas de avaliar em diferentes ângulos do ensino, da instituição e do aprendizado do aluno, de forma que hoje temos instaurado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), com essa finalidade de avaliação. O processo avaliativo do Enade ocorre ciclicamente, a cada três anos, cada curso é novamente avaliado periodicamente.

Reconhecendo a importância desta avaliação para toda a instituição de ensino superior (IES) e compreendendo a necessidade de pesquisas sobre o tema, que decidimos abordar esse tema de nobre relevância, com objetivo de compreender a forma que os docentes abordam essa avaliação, o Enade, dentro da Instituição de ensino que estão vinculados.

O presente estudo se justifica para validar as percepções do corpo docente do curso de direito do UNEC/Nanuque sobre o Enade, e propor ações de aprimoramento a formação dos bacharéis em direito, além de servir como norte para diversas decisões em melhoria ao processo proposto em sua Instituição.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

Nos últimos anos, notadamente a partir da Lei nº 9394 de 26/12/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, também chamada Lei Darcy Ribeiro, muitas mudanças ocorreram com o ato de avaliar na Educação Superior. A presente normativa 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.

Segundo a presente legislação a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho

Uma das principais formas de se avaliar a Educação do Ensino Superior é o Enade, que é um exame intermediado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

A avaliação de acordo com Taylor (2014), define como um processo fundamental para determinar até que ponto os objetivos educacionais foram realmente alcançados. Na sua concepção a avaliação estava fortemente centrada nos objetivos, sendo que as instituições, programas ou currículos seriam bem avaliados somente quando cumprissem os objetivos determinados. Prevalece nessa lógica uma associação direta com a definição de objetivos e metas, que indicariam a eficácia e eficiência do objeto avaliado.

Por sua vez, Cronbach (2015), considerava que avaliar significava conduzir um estudo sistemático do que ocorre em um programa. Na sua perspectiva, a avaliação apresentava como objetivo melhorar o programa ou instituição submetida ao processo avaliativo. E, além disso, instrumentalizar outros programas ou instituições com objetivos similares àqueles em que a avaliação era desenvolvida com êxito. Ristoff (2003) afirma que, nesta definição o avaliador é antes de tudo um educador cujo objetivo é medir o sucesso e/ou eficiência de um programa, instituição ou currículo pelo que o grupo aprende. Na concepção apresentada por Cronbach (2015), evidencia-se que não existe neutralidade na avaliação, uma vez que o avaliador expressa opinião e juízo sobre o objeto avaliado, definindo-o como apropriado ou não.

Nessa dissertação é analisado um dos instrumentos avaliativos que integra a atual proposta de avaliação desenvolvida pelo Ministério da Educação, o Enade. Trata-se de um instrumento recém implementado na educação superior, sendo importante compreender quais os principais aspectos compõem a sua proposta. Busca-se com esse estudo analisar o exame enquanto um instrumento de avaliação da formação dos estudantes de graduação, visando identificar as contribuições que o mesmo possibilitou ao desenvolvimento e aprimoramento dos cursos de graduação. Assim, selecionou-se as percepções do corpo docente do curso de direito da UNEC/Nanuque- MG como instituição de referência para a realização do estudo, devido sua relevância no cenário educacional brasileiro.

Nesse contexto destacamos o Enade como fundamental na avaliação dos do ensino superior, neste caso para os professores do curso de Direito do município de Nanuque-MG.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial.

Durante a graduação, o estudante passa por diversas etapas no processo de ensino referente a formação que deseja almejar, na maioria das vezes o conhecimento adquirido é verificado ao longo do curso. Isto é para alguns, estudantes sinônimo de terror, de choque, podendo as vezes não considerar as questões psicológicas individuais em resposta a esse método.

Variadas são as concepções, princípios, funções, características que se atribuem à avaliação, o que demonstra também que a discussão em torno da avaliação, no intuito de definir seu significado, função e importância não se constituem como tarefa recente.

Com base nas informações acerca do processo avaliativo nas Instituições de Ensino Superior e sabendo o quanto o processo avaliativo é de suma importância para o aprimoramento do ensino na cidade de Nanuque-MG. Pensando nisso, surgiu o problema que norteou essa pesquisa: como os professores do Centro Universitário de Caratinga - Campus Nanuque- MG percebem o Enade?



## 1.2 OBJETIVO GERAL

Compreender as percepções dos professores do curso de Direito do Centro Universitário de Caratinga - Campus Nanuque- MG sobre o Enade.

## 1.3 OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Identificar os conhecimentos dos professores em relação ao Enade e sua obrigatoriedade;
- Descrever as percepções dos professores em relação à necessidade de um exame dos estudantes do ensino superior no curso de direito;
- Buscar junto aos professores do curso de Direito, de acordo com a Taxonomia de Bloom, como tais professores percebem a classificação das questões do Enade;
- Apresentar o posicionamento dos professores diante da obrigatoriedade da aplicação do exame em questão;

## 1.4 METODOLOGIA

Para atender ao objetivo proposta, adotou-se uma metodologia de natureza exploratória que busca compreender o conhecimento de cada professor com base em um questionário sobre o assunto. Dessa forma, podemos aprofundar e consolidar conhecimentos pré-existentes.

O caráter qualitativo é caracterizado pela troca de informações mediante questões discursivas, onde foram expressas as percepções dos professores sobre o tema, além da influência do tema no desempenho do professor na sua carreira acadêmica, sem foco em dados quantitativos que podem ser coletados para descrição do perfil desses profissionais.

A pesquisa qualitativa é fundamental para a melhor compreensão de fenômenos complexos, realizando suas investigações, a partir de entrevistas e observações, usando questões amplas e refinadas no processo de coleta de dados. Realizando uma interpretação analítica e profunda das entrevistas e observações para se chegar a uma conclusão fidedigna à realidade (CYRIACO *et al.* 2017).

## 1.5 O CAMPO DE AÇÃO

Centro Universitário de Caratinga - Campus Nanuque- MG, professores do curso de Direito.

## 1.6 PRODUTO FINAL

Diante do estudo foi elaborado um folder destinado aos alunos e professores, esclarecendo alguns conceitos de tal avaliação, além da relação existente entre a proposta de prova do Enade com a Taxonomia de Bloom. Para confecção do Foolder foi realizada uma explanação detalhada sobre a Taxonomia de Bloom, Enade, resultados e discussão ao longo de todo estudo, chegando-se a conclusão de que os professores pesquisados concordam com o Enade, mas apontam diversas lacunas que precisam ser preenchidas, o que norteou a elaboração do produto final em formato de folder explicativo, folder este construído de uma forma simples e objetiva, detalhando os objetivos, a forma como acontece o Enade, a importância da Taxonomia de Bloom, e a relevante importância do Enade para as Instituições de ensino.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente estudo baseia-se em discussões com autores renomados que nortearam a presente Dissertação.

### 2.1 ENADE – HISTÓRICO E FINALIDADE

O Enade avalia o conhecimento dos formandos nos cursos de graduação no Brasil, de acordo com os conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares que suportam a construção das competências e habilidades necessárias a formação geral e profissional, além do nível de atualização em relação à realidade brasileira e mundial (BRASIL, INEP; 2021).

O Enade é um exame nacional aplicado a cada três anos em cada curso, usando uma amostra de ingressantes, que tenham concluído entre 7% a 22% da carga horária curricular mínima e concluintes, tenham concluído pelo menos 80% da carga horária curricular mínima, ambos até a data de inscrição.

Dessa forma segundo Dias (2010), é possível atribuir critérios, com base nos padrões mínimos estabelecidos por especialistas de cada área de conhecimento a partir das diretrizes curriculares nacionais e dos perfis profissionais de cada área de forma que possa informar o valor agregado pelo curso na formação do aluno.

Podemos utilizar as competências e habilidades e sua evolução entre as aplicações feitas durante a sua graduação, mostrando-se um instrumento que contribua para o processo de aprendizagem, competências profissionais e abordagem dos temas transversais a formação (DIAS SOBRINHO; 2010).

Essa iniciativa de avaliação do ensino superior começou em 1993 pelo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), sendo inicialmente uma adesão voluntária e autoavaliação que se estendia a toda a instituição e se completava com a avaliação externa. Posteriormente em 1996 foi implantado o Exame Nacional de Cursos (ENC), lei 9.131/95, conhecido como Provão. Este foi aplicado para mais de 55 mil concluintes dos cursos de administração, engenharia civil e direito, tal ação foi iniciada em resposta as novas diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 (BRASIL, INEP; 2021).

Diante dos resultados encontrados, e com base em relatórios produzidos por especialistas, após visitas *in loco*, que englobavam as condições de ensino, com ênfase na análise do currículo escolar e profissional, da qualificação docente e de infraestrutura física das instituições.

A organização, gestão, informação e documentação desse conjunto de instrumentos avaliativos passaram a ser de responsabilidade do INEP, todos os parâmetros de trabalho e avaliação das escolas (DIAS SOBRINHO; 2010).

O Provão era um instrumento objetivo e seus resultados podiam ser divulgados como indubitáveis e de efeitos inquestionáveis e que essa avaliação produziria a melhoria na qualidade e o aumento de eficiência do sistema, fundamentando os atos decisórios de uma rigorosa regulação, reconhecendo as boas práticas e informando à sociedade os cursos que mereceriam reconhecimento e respeito e os que não alcançariam padrões mínimos de qualidade, porém o Provão não fazia avaliação da aprendizagem, mas media desempenhos, dessa forma era visto grandes alterações de um curso a outro e de um ano a outro, variando conforme a intensidade de aceitação ou recusa dos estudantes, a quantidade de boicotes, os graus de dificuldade de cada prova etc, o que não permitia comparações longitudinais do mesmo curso.

Dessa forma o Provão teve o mérito de iniciar a avaliação na agenda da educação superior e da própria sociedade brasileira, produzindo efeitos importantes na modelagem do sistema de Educação superior. Porém, não foi um instrumento eficaz e rigoroso para a tomada de decisões relativas à regulação do sistema, no que se refere às IES privadas que têm explícitos objetivos de lucro e exigiriam vigilância maior quanto à qualidade científica e pedagógica e relevância social de suas atividades educativas.

Em 2001 após a redemocratização foi lançado o primeiro Plano Nacional de Educação, prevendo a oferta de vagas no ensino superior para, pelo menos, 30% da população de 18 a 24 anos.

Com o intuito de aperfeiçoar a avaliação do ensino superior foi criada em 2003 a Comissão Especial de Avaliação da Educação superior (CEA) propondo uma nova metodologia para aferir o aprendizado nas graduações, o SINAES (BRASIL, INEP; 2021).

O SINAES tem como concepção de avaliação e de educação global e integradora, construindo um sistema nacional de avaliação da Educação superior, a partir de uma ideia básica e integradora que se materializa em determinadas práticas articuladas entre si, com a finalidade de produzir efeitos e alcançar objetivos coerentes e consistentes, através de uma integração entre diversos instrumentos e momentos de aplicação, tendo como base e eixo estruturante uma concepção global de avaliação e de Educação superior ou seja, articulando entre avaliação e regulação, visando a instituição como um todo.

Em 2004 o SINAES passou a considerar três vertentes: avaliação das instituições, avaliação dos cursos e avaliação do desempenho dos estudantes. Nesse ano, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) foi aplicado pelo INEP, com objetivo de avaliar o rendimento dos concluintes da graduação por essa prova (BRASIL, INEP; 2021).

A fim de observar os processos periódicos de avaliação do ensino superior, e também julgar recursos interpostos por instituições de ensino superior foi criada a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA) no ano de 2006. No ano seguinte, 2007, foi intuído o Conceito Enade, o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), sendo estes os indicadores que visam medir a qualidade dos cursos e das instituições do ensino superior e para auxiliar na gestão dos processos de regulação da educação superior, foi instituído o e-MEC, conforme normativa informada pela Portaria nº 40, de 12 de dezembro de 2007.

Após 10 anos de implementação, em 2017, o Enade passou a ser aplicado a todos os estudantes concluintes de cursos de bacharelado e superiores de tecnologia, desde que habilitados ao Enade e inscritos pela respectiva instituição de educação superior e nesse ano os alunos ingressantes também são registrados no sistema, apesar de não fazerem a avaliação. Em 2018 o Exame foi aplicado a graduandos de 27 áreas, tendo 550 mil inscritos.

O Ciclo Avaliativo do Enade determina as áreas de avaliação e os cursos vinculados (figura 1). Nos cursos de bacharelado e licenciatura as áreas de conhecimento derivam da tabela divulgada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e os eixos tecnológicos são baseados no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, INEP; 2021).

**Quadro 1** Áreas de conhecimento e eixos tecnológicos usados no Ciclo Avaliativo do Enade

<b>Ano I</b>	Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Agrárias, Ciências da Saúde e áreas afins;
	Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Engenharias e Arquitetura e Urbanismo;
	Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança.
<b>Ano II</b>	Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Linguística, Letras e Artes e áreas afins;
	Cursos de licenciatura nas áreas de conhecimento de Ciências da Saúde; Ciências Humanas; Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Linguística, Letras e Artes;
	Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Humanas e Ciências da Saúde, com cursos avaliados no âmbito das licenciaturas;
	Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infraestrutura e Produção Industrial.
<b>Ano III</b>	Cursos de bacharelado nas Áreas de Conhecimento Ciências Sociais Aplicadas e áreas afins;
	Cursos de bacharelado nas Áreas de Conhecimento Ciências Humanas e áreas afins que não tenham cursos também avaliados no âmbito das licenciaturas;
	Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Gestão e Negócios, Apoio Escolar, Hospitalidade e Lazer, Produção Cultural e Design.

Fonte: INEP, 2021

O Enade é uma prova preocupada em ver o desenvolvimento do estudante durante sua formação, por ser aplicada duas vezes possibilita ao aluno superar suas deficiências, desenvolver suas habilidades cognitivas e aplicá-las em novas situações, ou seja, observa a trajetória do estudante, visando avaliar mudanças verificáveis entre o potencial de aprendizagem demonstrado no ingresso e as habilidades acadêmicas na sua área.

Na concepção apresentada observa-se que a avaliação é definida como a descrição de um objeto, apresentando como objetivos identificar os méritos e deméritos do item avaliado. Conforme afirma Ristoff (2003), em análise realizada sobre a concepção apresentada pelo autor sobre avaliação, verifica-se que esta se define como a descoberta da natureza e do valor do objeto avaliado. Não se trata apenas de identificar causas e efeitos, um inventário do status presente ou uma previsão de sucesso futuro. Esses aspectos são importantes no processo avaliativo, mas somente na medida em que contribuem para a identificação da substância, função e valor presente no objeto avaliado.

Posteriormente, Stufflebeam (1983), conceitua a avaliação educacional sendo o estudo concebido e conduzido para ajudar o público a julgar e a aperfeiçoar o valor de algum objeto educacional. Sua definição centra-se na visão de que a avaliação auxilia na construção de valores sobre o item avaliado.

Para este autor, há dois aspectos que se caracterizam como relativos à utilidade da avaliação, isto é, sua natureza formativa e somativa. Estes aspectos se definem por apresentar duas capacidades importantes e inerentes à função da avaliação. O primeiro refere-se à possibilidade de interferir nos processos para determinar resultados diferenciados e o segundo vincula a avaliação com a ideia de prestação de contas e de responsabilização dos atores envolvidos.

“A avaliação é o processo de organização de informações e argumentos que permitam aos indivíduos ou grupos participarem do debate crítico sobre programas específicos” (KEMMIS, apud RISTOFF, 2003, 25).

Cabe mencionar que, embora retome a ideia de avaliação como processo apresentada anteriormente, na concepção defendida pelos autores a avaliação constitui-se mais como um processo de organização de informações.

Ainda segundo o autor, os dados obtidos com o processo de avaliação não têm como objetivo estabelecer verdades sobre o item avaliado, mas proporcionar canais para a participação dos indivíduos sobre determinados programas, etc.

Uma das contribuições apresentadas com essa nova concepção reside na alteração produzida no conceito de avaliação, pois salienta a necessidade da avaliação ter um caráter participativo e de construção coletiva. Dessa forma esses novos aspectos foram introduzidos, a fim de possibilitar a legitimação política do processo avaliativo junto aos grupos ou comunidades no qual a avaliação se realiza e apresentam uma nova contribuição sobre a discussão a respeito da avaliação, ao afirmarem que não existe uma maneira correta de defini-la.

Ressaltam ainda que se fosse encontrada essa maneira, ela colocaria fim à argumentação sobre como a avaliação deve proceder e sobre quais são os seus propósitos.

Na concepção desses autores, definir o seu conceito significa impor uma compreensão específica da realidade avaliada, buscando de certa forma congelar os seus procedimentos e os seus objetivos, sendo que, para eles é preciso que os mesmos permaneçam indefinidos em nome da criatividade, da negociação ou transação que deve ser inerente ao processo.

As considerações apresentadas a respeito das variadas significações e também conceituais relacionadas ao termo avaliação demonstram a complexidade que compõe a área.

Na discussão realizada atualmente a respeito da importância e necessidade da avaliação, são resgatados alguns aspectos discutidos anteriormente pelos estudiosos citados no estudo, tais como, a ideia de prestação de contas à sociedade, necessidade de contribuir para o aperfeiçoamento do objeto avaliado, participação e construção coletiva, dentre outros. Situação que demonstra a atualidade da discussão apresentada pelos estudiosos a respeito da avaliação.

Nesse sentido, observa-se que os autores ao abordar o tema da avaliação adquiriram grande centralidade no âmbito da educação, sendo realizada tanto interna como externamente à instituição escolar. Há dois tipos de avaliação: a educacional e a institucional. A avaliação educacional refere-se à elaboração de processos avaliativos destinados a aferir a aprendizagem, o desempenho escolar ou o desenvolvimento de um currículo.

Concentra-se na avaliação de situações de aprendizagem, em que uma pessoa ou grupo de pessoas são submetidos à aquisição de conhecimentos e/ou habilidades em um determinado período.

A avaliação institucional, por sua vez, tem como objeto a análise de instituições, sistemas ou o desenvolvimento de políticas públicas. Belloni (1998) esclarece que a avaliação institucional busca analisar o desempenho global em face dos objetivos ou missão das instituições. A autora afirma ainda que, a avaliação institucional “busca ser um instrumento para o aprimoramento da gestão acadêmica e administrativa, com vistas à melhoria da qualidade e da sua relevância social” (BELLONI, 1998, 39). O desenvolvimento dos processos de avaliação institucional no Brasil foi caracterizado pela existência de divergências na discussão quanto à definição de objetivos, princípios e concepção. Nesse sentido vários pesquisadores discutiram a importância e função da avaliação institucional, dentre eles destacam-se, Belloni (2003), Dias Sobrinho (2000), Peixoto (2005), Pereira (1997), Ristoff (1995), Trigueiro (1999) dentre outros.

No Brasil, em período recente, foram desenvolvidos programas e/ou propostas de avaliação institucional com objetivos de aferir a qualidade da educação superior. Dentre eles destacam-se Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB), Exame Nacional de Cursos (ENC), Análise das Condições de



Oferta, e atualmente o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Estes apresentam como característica comum à preocupação com a qualidade da educação superior e a busca efetiva de seu aperfeiçoamento.

É notório a importância da avaliação no ensino superior, embora observamos neste histórico uma grande preocupação da forma que essa avaliação é abordada, não podemos afirmar que seja uma solução avaliar os cursos, mas, podemos concordar com os autores com base em suas pesquisas.

## 2.2 TAXONOMIA DE BLOOM

A avaliação dos cursos da educação superior é fundamental para o governo federal garantir a qualidade e os benefícios sociais dos sistemas educacionais.

A Taxonomia de Bloom foi criada pelo americano e psicólogo educacional Benjamin Samuel Bloom que fez contribuições para a classificação dos objetivos educacionais e para a Teoria do aprendizado de domínio. Os aspectos relacionados a Taxonomia de Bloom são norteadores para a elaboração da avaliação do Enade e todas as avaliações do sistema INEP.

A taxonomia original de Bloom provê seis categorias do domínio cognitivo: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação, ordenadas por complexidade e hierarquia cumulativa, pois a categoria mais simples é considerada um pré-requisito para a categoria mais complexa (JESUS; RAABE. 2009).

Com o passar dos anos surgiram versões revisadas da taxonomia, pois alguns autores relatam que nem sempre as categorias são fáceis de serem aplicadas e é necessário um equilíbrio entre a estruturação da taxonomia original e as mudanças provocadas por avanços tecnológicos e de estratégias incorporados (JESUS; RAABE, 2009; FERRAZ; BELHOT, 2010)

Segundo JESUS; RAABE, 2009 e FERRAZ; BELHOT, 2010 a Taxonomia de Bloom Revisada (TBR) engloba duas dimensões. A dimensão do Conhecimento, que considera o conhecimento na taxonomia original. Enquanto a dimensão dos Processos Cognitivos abrange seis categorias da taxonomia original. Dessa forma, a categoria Conhecimento (Dimensão do conhecimento) tornou-se: Lembrar, Compreensão (Dimensão do processo cognitivo) tornou-se a Entender, Síntese tornou-se a Criar, Aplicação, Análise e Avaliação tornaram-se a aplicar, analisar e avaliar, respectivamente. Na tabela 1 mostramos os dos níveis da taxonomia.

Na taxonomia de Bloom demonstra que cada categoria e dimensão abordada durante os processos cognitivos (quadro 1), leva em consideração o lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar. Todos estes itens são de grande valia para a exploração do conhecimento e o quadro 1 descreve em detalhes como cada item da taxonomia de Bloom se articula.

**Tabela 1** Níveis da taxonomia revisada e seus respectivos verbos.

<b>1-Lembrar</b>	<b>2-Entender</b>	<b>3-Aplicar</b>	<b>4-Analisar</b>	<b>5-Avaliar</b>	<b>6-Criar</b>
Reconhecer	Interpretar	Executar	Diferenciar	Verificar	Gerar
Relembrar	Exemplificar	Implementar	Organizar	Criticar	Planejar
	Classificar		Atribuir		Produzir
	Sumarizar				
	Inferir				
	Comparar				
	Explicar				

Fonte: JESUS, E.A.& RAABE, A.L.A. 2009.

**Quadro 2** - Processos cognitivos na Taxonomia de Bloom Revisada (TBR).

<p><b>1. Lembrar:</b> Relacionado a reconhecer e reproduzir ideias e conteúdos. Reconhecer requer distinguir e selecionar uma determinada informação, e reproduzir ou recordar está mais relacionado à busca por uma informação relevante memorizada. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: reconhecendo e reproduzindo.</p>
<p><b>2. Entender:</b> Relacionado a estabelecer uma conexão entre o novo e o conhecimento previamente adquirido. A informação é entendida quando o aprendiz consegue reproduzi-la com suas "próprias palavras". Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: interpretando, exemplificando, classificando, resumindo, inferindo, comparando e explicando.</p>
<p><b>3. Aplicar:</b> Relacionado a executar ou usar um procedimento numa situação específica e pode também abordar a aplicação de um conhecimento numa situação nova. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: executando e implementando.</p>
<p><b>4. Analisar:</b> Relacionado a dividir a informação em partes relevantes e irrelevantes, importantes e menos importantes e entender a inter-relação existente entre as partes. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: diferenciando, organizando, atribuindo e concluindo.</p>
<p><b>5. Avaliar:</b> Relacionado a realizar julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos ou de eficiência e eficácia. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: checando e criticando.</p>
<p><b>6. Criar:</b> Significa colocar elementos junto com o objetivo de criar uma nova visão, uma nova solução, estrutura ou modelo utilizando conhecimentos e habilidades previamente adquiridos. Envolve o desenvolvimento de ideias novas e originais, produtos e métodos por meio da percepção da interdisciplinaridade e da interdependência de conceitos. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: generalizando, planejando e produzindo.</p>

Fonte: FERRAZ; BELHOT, 2010.

Além disso, é importante relacionar as categorias da taxonomia de Bloom com o que consta no quadro 2, tais como: Conhecimento efetivo, Conhecimento conceitual, Conhecimento procedural, Conhecimento. Todos estes conhecimentos tem como objetivos educacionais na tentativa de explorar, do mais simples ao mais complexo em avaliações formativas. A presente metodologia tem ajudado profissionais da educação a planejar pedagogicamente de modo a atender as necessidades de aprendizagem de cada aluno em formato individual.

Adicionalmente a esse é fato é importante adequar aos critérios de avaliação e de recuperação do aprendizado, pois os discentes devem ser capazes de aplicar e transferir, de forma multidisciplinar, um conhecimento adquirido (SILVA; MARTINS, 2014).

Sabendo que a Taxonomia de Bloom Revisada tem colaborado significativamente nos processos de aprendizagem de forma hierárquica, ou seja, do mais simples para o mais complexo, sendo utilizada para estruturar, organizar e planejar disciplinas, cursos ou módulos instrucionais os órgãos de avaliação da qualidade do ensino no Brasil tem utilizado desse conhecimento nos mais diversos âmbitos. No ensino superior o Enade preza pela Taxonomia de Bloom, vez que a elaboração das provas segue uma hierarquia, dividida em questões fáceis (25%), médias (25%) e difíceis (50%) (SILVA; MARTINS, 2014).

**Quadro 3** Dimensão do conhecimento na Taxonomia de Bloom Revisada (TBR).

<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>	<b>Subcategorias</b>
Conhecimento efetivo	Relacionado ao conteúdo básico que o discente deve dominar a fim de que consiga realizar e resolver problemas apoiados nesse conhecimento. Nessa categoria, os fatos não precisam ser entendidos ou combinados, apenas reproduzidos como apresentados.	Conhecimento da terminologia; conhecimento de detalhes e elementos específicos.
Conhecimento conceitual	Relacionado à inter-relação dos elementos básicos num contexto mais elaborado que os discentes seriam capazes de descobrir. Elementos mais simples foram abordados e, agora, precisam ser conectados. Esquemas, estruturas e modelos foram organizados e explicados. Nessa fase, não é a aplicação de um modelo que é importante, mas a consciência de sua existência.	Conhecimento de classificação e categorização; conhecimento de princípios e generalizações; conhecimento de teorias, modelos e estruturas.
Conhecimento procedural	Relacionado ao conhecimento de "como realizar alguma coisa" utilizando métodos, critérios, algoritmos e técnicas. Nesse momento, o conhecimento abstrato começa a ser estimulado, mas dentro de um contexto único, e não interdisciplinar.	Conhecimento de conteúdos específicos, habilidades e algoritmos; conhecimento de técnicas específicas e métodos; conhecimento de critérios e percepção de como e quando usar um procedimento específico.
Conhecimento metacognitivo	Relacionado ao reconhecimento da cognição em geral e à consciência da amplitude e da profundidade de conhecimento adquirido sobre um determinado conteúdo. Em contraste com o conhecimento procedural, esse conhecimento é relacionado à interdisciplinaridade. A ideia principal é utilizar conhecimentos previamente assimilados (interdisciplinares) para a resolução de problemas e/ou a escolha do melhor método, teoria ou estrutura.	Conhecimento estratégico; conhecimento sobre atividades cognitivas, incluindo contextos preferenciais e situações de aprendizagem (estilos); autoconhecimento.

Fonte: FERRAZ; BELHOT, 2010.

Nessa nova estrutura proposta, as dimensões do conhecimento e processos cognitivos auxilia uma melhor definição dos objetivos educacionais propostos, planejamento, uso adequado de estratégias e recursos. Ao conseguir aplicar e entender a Taxonomia de Bloom Revisada é possível classificar os níveis de abstração nessas questões e interpretar as dimensões do conhecimento e do

processo cognitivo, fato que privilegia a escolha de estratégias apropriadas para o ensino-aprendizagem (FERRAZ; BELHOT, 2010).

Visando auxiliar o processo as categorias da taxonomia foram ordenadas hierarquicamente por complexidade e abstração, de modo que ao atingir uma categoria significa haver o domínio das categorias anteriores, podendo se entrelaçar. Existe também a dimensão do conhecimento (que engloba o que ensinar) da dimensão do processo cognitivo (que engloba a atividade cognitiva envolvida), podendo criar um esquema bidimensional, assim verificando a extensão e a profundidade e quais podem ser melhorados, para isso é recomendado o uso da Tabela 2 (FERRAZ; BELHOT, 2010).

**Tabela 2** Tabela Bidimensional da Taxonomia de Bloom Revisada

Dimensão do conhecimento	Dimensões dos processos cognitivos					
	1. Lembrar	2. Entender	3. Aplicar	4. Analisar	5. Avaliar	6. Criar
Conhecimento efetivo / factual						
Conhecimento conceitual / princípios						
Conhecimento procedural						
Conhecimento metacognitivo						

Fonte: FERRAZ; BELHOT, 2010.

Visando um melhor aproveitamento dos momentos de ensino-aprendizagem existem modelos de planejamento com base na Taxonomia Bidimensional de Bloom que podem servir de exemplo para diferentes níveis educacionais FERRAZ E BELHOT (2010).

O processo de planejar uma disciplina ou um curso não é uma tarefa fácil, sobretudo para profissionais sem preparo didático nem pedagógico, realidade que muitos docentes enfrentam com regularidade (SILVA; MARTINS, 2014).

O planejamento pedagógico adequado é responsável por delimitar o conteúdo, baseado em escolhas e estratégias eficazes. Quando não ocorre esse processo como consequência temos um alto grau de evasão dos discentes ou

mesmo em frustração do docente diante de discentes que não atingem o nível de desenvolvimento (cognitivo, de competência e de habilidade) almejado. Esse planejamento é essencial e deve ser estruturado de forma coerente, considerando os objetivos gerais e específicos, na escolha dos conteúdos, das estratégias e dos instrumentos de avaliação que visam mensurar o que foi aprendido e direcionar, de forma corretiva e formativa, o processo educacional (SILVA; MARTINS, 2014). Em algumas instâncias pode ser o reflexo da falta de comprometimento dos discentes, ou uma resposta às dificuldades enfrentadas na realização das tarefas propostas por falta de compreensão adequada do objetivo proposto, da importância do conteúdo abordado e das técnicas instrucionais utilizadas.

Como na taxonomia original de 1956, a atual Taxonomia de Bloom, publicada em 2001, não possui sua utilização delimitada por nenhuma modalidade educacional, ou seja, independe da modalidade presencial ou a distância, ela está relacionada a efetividade do processo educacional, abordando a implementação de objetivos, estratégias e conteúdo, e não a forma ou o ambiente na qual a aprendizagem ocorre (FERRAZ; BELHOT, 2010).

## 2.3 AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

### 2.3.1- PAIUB

O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) foi criado em dezembro de 1993, por meio do lançamento de um documento básico da Coordenadoria Geral de Análise e Avaliação Institucional da Secretaria de Educação Superior (SESU) e da Comissão<sup>15</sup> Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras.

Sobre a Comissão Nacional de Avaliação é recomendado no Documento Básico do PAIUB que era composta por representantes da Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais, a Associação Nacional de Universidades Particulares, a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas, a Associação de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior, o Fórum dos Pró-Reitores de Graduação e outros fóruns do mesmo nível.

Tal comissão deve ter composição diversificada, de forma a garantir a indissociabilidade da ação da Universidade, contemplando, preservada a

deliberação de suas instâncias superiores, a participação dos segmentos acadêmicos, de especialistas e de setores profissionais e sociais (...) (PAIUB, 1993, 9).

Nesse período o MEC estabeleceu uma relação de confiança com as universidades, exercendo papel de articulador, negociador, viabilizador e financiador do Programa. Ambos pretendiam desfazer as marcas negativas, já mencionadas, deixadas pelo processo de avaliação da Universidade de São Paulo, com caráter punitivo. A parceria realizada entre o MEC - gestão Murilo Hingel – e as instituições de ensino superior representava o reconhecimento consensual de que a avaliação era um instrumento necessário para “elevantar a qualidade das instituições acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão) e também que o processo e procedimentos avaliativos deveriam ser conduzidos pelas próprias instituições de ensino superior” (GOMES, 2001, 22).

Uma das principais marcas do PAIUB residia no fato de sua construção ter ocorrido de forma coletiva e participativa, estimulando a adesão voluntária das instituições e a não vinculação da avaliação ao financiamento. Seu grande mérito está na busca de uma nova cultura de avaliação, incentivando, conforme afirmam Catani e Oliveira (2000), a discussão coletiva sobre a universidade e sua missão.

O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) considera a avaliação numa perspectiva institucional, uma vez que prioriza na universidade, os vários aspectos indissociáveis das suas múltiplas atividades. A avaliação institucional proposta pelo programa apresenta em sua concepção a necessidade de pensar a universidade enquanto uma instituição globalizada. Conforme Dias Sobrinho (1996) esta avaliação, assenta-se sobre dois pilares:

1º) Busca olhar seu objeto, neste caso a Universidade, de forma compreensiva e crítica, na plenitude de suas estruturas e relações. Assim, todos os elementos da vida universitária devem fazer parte do processo de avaliação (ensino, pesquisa, extensão, laboratórios, bibliotecas, corpo técnico-administrativo, etc.);

2º) Também é institucional no sentido em que os sujeitos (professores, alunos, funcionários e outros) constroem o processo e participam ativamente dele, segundo critérios, objetivos e procedimentos públicos da comunidade universitária.

Baseando a avaliação nos pilares ressaltados anteriormente, busca-se promover o respeito à identidade de cada instituição participante do programa, considerando segundo Sant’Anna e Veras,

O momento em que se encontra sua história, sua vocação, sua qualificação, seu estágio de desenvolvimento, ou seja, trata-se de uma avaliação da realidade a partir de parâmetros de julgamentos derivados dos objetivos que orientam a instituição (SANT'ANNA e VERAS, 1997, 54).

O PAIUB reorientou a discussão sobre avaliação institucional no Brasil, por ter sido fruto de um amplo processo de participação dos principais interessados no processo, isto é, as universidades, demonstrando o tipo de avaliação que elas pretendiam realizar e que realizaram segundo suas concepções, histórias, condições e projetos. Além disso, fica evidente que esse programa não visava apenas aferir resultados, como se a qualidade fosse algo para se medir e quantificar. A necessidade da busca pela qualidade é entendida no PAIUB como um processo decisivo para que a instituição melhore como um todo. Palharini afirma que,

O núcleo central da proposta estabelece que a avaliação seja um processo descentralizado, participativo, aberto, criativo, voltado para uma reflexão crítica e para a redefinição de grandes objetivos acadêmicos, que contemple informações quantitativas e qualitativas, sem caráter punitivo ou de premiação (PALHARINI, 2001, 18).

O PAIUB ressalta a necessidade de que a avaliação incorpore em seu processo tanto os aspectos quantitativos como os qualitativos. Isso porque, as duas dimensões permitem uma visão mais abrangente e diferenciada das características que permeiam as instituições. Segundo consta no Documento Básico,

A avaliação significa um balanço e um processo de identificação de rumos e valores diferentes. Seu traço distintivo é a preocupação com a qualidade, tornando-se um processo contínuo e aberto, mediante o qual todos os setores da Universidade e as pessoas que os compõem participem do repensar objetivos, modos de atuação e resultados de sua atividade, em busca da melhoria da instituição como um todo. Ao lado de indicadores clássicos, de ordem quantitativa, a avaliação institucional implica dimensões qualitativas, inclusive aquelas vinculadas ao projeto acadêmico (PAIUB, 1993, 4).

Dessa forma, os princípios que nortearam a concepção de avaliação presente no PAIUB são: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não-premiação ou punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade. A fim de proporcionar uma melhor compreensão sobre a concepção dessa proposta, serão explicitadas<sup>16</sup> as principais características desses princípios.

O princípio da globalidade expressa a noção de que é necessário avaliar a instituição em toda sua complexidade, não apenas em uma das suas atividades.



Assim, todos os elementos que compõem a vida universitária devem fazer parte da avaliação, para que a mesma seja o mais completa possível.

A comparabilidade compreende a busca de uniformidade básica de metodologia e indicadores, que possibilite um linguajar comum dentro da universidade e entre as universidades. Essa comparação não teve por objetivo promover o ranqueamento das instituições, mas sim definir um índice maior ou menor que permita conhecer as causas efetivas do problema, a fim de planejar adequadamente as ações a serem desenvolvidas tanto no nível de curso e de instituição, quanto no nível de sistema universitário nacional.

O princípio do respeito à identidade institucional deve acompanhar a comparabilidade, uma vez que é essencial contemplar as características específicas das instituições e compreendê-las no contexto amplo das diferenças existentes no país. Como as instituições de ensino são muito diferentes na sua natureza, nas suas pretensões, na sua qualificação, etc., é fundamental levar essas características em conta, pois influenciam o processo de avaliação.

O princípio da não-punição ou premiação é muito valorizado nessa proposta, porque a avaliação é entendida como um instrumento auxiliar na formulação de políticas, medidas e ações destinadas a atenderem às necessidades específicas de cada instituição. A proposta do PAIUB reforça esse princípio ao estabelecer a adesão voluntária e a legitimidade como aspectos fundamentais para o desenvolvimento da avaliação, uma vez que uma depende da outra. Nesse sentido, o objetivo do PAIUB é vencer convencendo, e não impondo sua proposta às instituições.

A continuidade é um aspecto que permite a comparabilidade dos dados em vários momentos. O PAIUB tinha por objetivo desenvolver uma avaliação contínua, entendida como aquela que promoveria um constante aperfeiçoamento das IES, estimulando os momentos de reflexão e análise sobre as atividades desenvolvidas na instituição. Segundo afirma Palharini,

Desses princípios derivam-se as características principais do programa: o caráter institucional, a globalidade, a participação dos diferentes segmentos que compõem a universidade, a avaliação interna, externa e a reavaliação, a continuidade, a sistematização e a legitimidade política e técnica do processo (PALHARINI, 2001, 17).

A proposta do PAIUB prioriza a busca de uma linguagem comum para todas as universidades brasileiras, isto é, uma proposta que proporcione um momento de

reflexão para que elas repensem as suas atividades. Segundo consta no Documento Básico do PAIUB (1993),

O processo de avaliação deve ser contínuo e sistemático, para promover permanente aperfeiçoamento, reflexão constante e redefinição dos objetivos e das prioridades científicas e sociais da instituição acadêmica. (...) deve prestar-se para auxiliar na identificação e na formulação de políticas, ações e medidas institucionais que impliquem atendimento específico ou subsídios adicionais para o aperfeiçoamento de insuficiências encontradas (PAIUB, 1993, 6).

A avaliação pautada nos princípios anteriores não significa que todos os conflitos, dúvidas e características no cotidiano acadêmico vão ser resolvidos, mas “ao contrário, deve contribuir para revelar, preservar e estimular a pluralidade constitutiva da instituição acadêmica.” (PAIUB, 1993, 04). O programa tem o seguinte objetivo geral,

A avaliação de desempenho da Universidade Brasileira é uma forma de rever e aperfeiçoar o projeto acadêmico e sócio-político da instituição, promovendo a permanente melhoria da qualidade e pertinência das atividades desenvolvidas. A utilização eficiente, ética e relevante dos recursos humanos e materiais da universidade traduzida em compromissos científicos e sociais, assegura a qualidade e a importância dos seus produtos e a sua legitimação junto à sociedade (PAIUB, 1993, 5).

A partir deste objetivo geral são delimitados cinco objetivos específicos, que visam a cumprir o que está disposto no programa. São os seguintes:

- 1) Impulsionar um processo criativo de autocrítica da instituição, como evidência da vontade política de autoavaliar-se para garantir a qualidade da ação universitária e para prestar contas à sociedade da consonância dessa ação com as demandas científicas e sociais da atualidade;
- 2) Conhecer, numa atitude diagnóstica, como se realizam e se inter-relacionam na Universidade as tarefas acadêmicas em suas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e administração;
- 3) Reestabelecer compromissos com a sociedade, explicitando as diretrizes de um projeto pedagógico e os fundamentos de um programa sistemático e participativo de avaliação que permita o constante reordenamento, consolidação e/ou reformulação das ações da Universidade, mediante diferentes formas de divulgação dos resultados da avaliação e das ações dela decorrentes;
- 4) Repensar objetivos, modos de atuação e resultados, na perspectiva de uma Universidade mais consentânea com o momento histórico em que se insere capaz

de responder às modificações estruturais da sociedade brasileira;

Estudar, propor e implementar mudanças no cotidiano das atividades acadêmicas do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão, “contribuindo para a formulação de projetos pedagógicos e institucionais socialmente legitimados e relevantes” (PAIUB, 1993, 5).

Tendo em vista os aspectos ressaltados respeito desse programa é possível perceber que sua busca pela melhoria da qualidade é uma tarefa contínua, que deve estar relacionada ao processo de planejamento da instituição. Isso porque, a educação é entendida como um bem público, cujos resultados influenciam a sociedade como um todo. Deve, por isso, ser “avaliada em termos da eficácia social de suas atividades, bem como em termos da eficiência de seu funcionamento” (PAIUB, 1993, 4). Segundo afirmam Silva e Lourenço,

A concepção de qualidade perseguida pelas universidades pressupõe a ultrapassagem de uma instituição informadora, constituindo-se em instituição formadora, em que a qualidade é identificada com a capacidade de pensar criticamente na busca do aperfeiçoamento institucional. (...) A qualidade da educação é concernida pela qualidade social, em que a universidade, através do exercício da crítica, possa buscar a resolução dos problemas da sociedade (SILVA e LOURENÇO, 1998, 71).

Em consonância com o contexto político e econômico do cenário internacional a organização no Brasil também sofreu profundas transformações constituindo-se como “Estado Avaliador”. A avaliação vai configurar-se como uma importante prática, em meados da década de 1990, no processo de reforma da educação brasileira. Nesse sentido, estudiosos do tema denomina a década de 1990 como a “década da avaliação”, uma vez que foram desenvolvidos modelos de avaliação para os vários níveis do sistema de ensino, como por exemplo: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Cursos (ENC) e a Avaliação das Condições de Oferta (ACO). Gouveia et al (2005) salientam que nesse período aprofundam-se as disputas em torno de diferentes concepções de avaliação.

No que diz respeito ao desenvolvimento da avaliação da educação superior no Brasil, torna-se necessário resgatar um pouco da evolução da sua história no país. O debate em torno da avaliação educação superior iniciou-se de forma mais sistemática na década de 1980. Conforme salientam Gouveia et al (2005), tal discussão foi introduzida no âmbito científico e acadêmico, com a finalidade de

buscar um entendimento e uma crítica dos padrões<sup>12</sup> de qualidade da educação no país.

### **2.3.2 PARU**

O Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU 1983 - 86) constitui-se como um marco na trajetória da avaliação da educação superior. Cunha (1997) afirma que esse programa foi concebido como um mecanismo para demonstrar à comunidade acadêmica em que medida a reforma universitária instaurada com a Lei n.º 5.540/68 realmente se efetivou, quais vantagens alcançadas e quais os problemas enfrentados pelos cursos de graduação.

O PARU foi desenvolvido em junho de 1983, por iniciativa do Conselho Federal de Educação (CFE), tendo como um de seus objetivos,

Promover uma reflexão sobre a prática desenvolvida nas universidades, permitindo que outros setores sociais, externos às instituições de ensino superior expressassem suas sugestões, demandas e expectativas quanto às funções sociais e políticas das Instituições Ensino Superior (IES) (MENEGBEL e LAMAR, 2001, 42).

Essa proposta se organizou em torno de dois grandes temas: a gestão das instituições de educação superior e a produção e disseminação do conhecimento. No entanto, devido a disputas internas no MEC, sobre a responsabilidade de realizar a avaliação proposta pela Reforma Universitária, esta iniciativa foi desativada após um ano de sua implementação.

Ressaltam também que o PARU era interpretado como avaliação sistêmica para entender a realidade, com estudo de caso e participação da comunidade na autoavaliação, com característica de avaliação participativa e emancipatória, contando ainda com avaliação institucional e avaliação externa. Contudo, só funcionou por um ano devido a disputas internas do Ministério da Educação a respeito da responsabilidade da avaliação da educação superior brasileira. Zainko (2008) acrescenta que o PARU evidenciou a avaliação como instrumento essencial para a educação.

Em 1985, foi criada a Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior, a qual apresentou ao MEC um relatório intitulado “Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira”. Gouveia et al (2005), esclarecem que embora essa comissão não tivesse como finalidade avaliar o sistema de educação, não deixou de

se referir ao assunto, indicando em seu relatório a necessidade do então CFE “estabelecer mecanismos de avaliação permanente do sistema brasileiro de educação, com apoio de comissões ad hoc de especialistas por ele designados” (BRASIL, 1985, 50).

Para esta Comissão a avaliação deveria ter um caráter explicitamente regulatório constituindo-se em um “mecanismo de controle institucional tanto interno quanto externo, com vistas à apreensão do mérito das instituições de ensino superior (IES) por meio do desempenho dos seus agentes” (GOUVEIA et al, 2005, 107).

A partir da publicação do relatório pela comissão foi criado no MEC o Grupo Executivo de Reforma da Educação Superior (GERES), por meio da Portaria n.º 100, de 06 de fevereiro de 1986, e instalado pela Portaria n.º 170, de 3 de março de 1986. Este grupo recuperou o relatório apresentado anteriormente pela Comissão para a elaboração de sua proposta.

Em linhas gerais, no que diz respeito à avaliação da educação superior na visão do GERES, ela teria como função primordial controlar a qualidade do desempenho da educação superior, especialmente, as instituições públicas. Cunha (1997), Dias Sobrinho (2002), Barreyro e Rothen (2008) salientam a repercussão do trabalho do GERES para a estruturação da política de educação superior efetivada posteriormente por meio da Lei n.º 9131/95<sup>14</sup>.

Ainda na década de 80, foram desenvolvidas experiências por algumas instituições públicas, em especial na Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade de São Paulo (USP), sendo importante destacar que as duas primeiras buscaram diferentes procedimentos de avaliação para seus cursos de graduação. No caso da USP, por sua vez, foi na gestão do Reitor José Goldemberg (1985-1989) que o processo de avaliação da universidade foi desenvolvido, dentro de uma lógica produtiva, pois se propunha a avaliar a produção de seus professores. Dessa forma, a Reitoria da USP decidiu reunir informações sobre a atividade dos departamentos e unidades, recolhendo dados e informações sobre a produção dos docentes. Segundo afirma Paula,

Os critérios utilizados para avaliar a produção docente, além de meramente quantitativos, contemplavam basicamente a produção publicada, não levando em conta as demais atividades docentes, tais como aulas ministradas nos cursos de graduação e pós-graduação, orientação de alunos, atividades de extensão universitária, etc. Além disto, os critérios de

“produtividade” adotados pela Reitoria da USP não levavam em consideração, também, as especificidades das diversas áreas do conhecimento. (PAULA, 2008, 8).

Neste sentido, desconsiderou-se que existem áreas em que se publica mais num curto prazo de tempo, como medicina, agricultura e tecnológicas, enquanto em outras, como matemática e humanidades, os trabalhos têm um longo período de maturação, e as facilidades de publicação, em especial em revistas internacionais, são mais escassas do que nas demais áreas

No início da década de 90, foi elaborado o Plano Setorial de Educação 1991- 1995, que como observa Cunha (1997) definia em seu preâmbulo que a legitimação da autonomia universitária dependeria do desempenho das instituições. Houve uma reação generalizada por parte das universidades a esta definição de autonomia associada ao desempenho, pois esta apresentava um caráter impositivo e regulador. Além disso, o Plano propunha também “a desregulamentação”, do funcionamento das universidades federais, abrindo a possibilidade de cada uma delas fixarem o salário dos professores e realizarem concursos para a admissão e promoção de pessoal conforme suas necessidades. Os gastos públicos eram considerados extremamente altos, defendendo-se que era essencial levar em conta aspectos como eficiência e efetividade. Nesse período o Banco Mundial apresentou um relatório ao governo brasileiro, em que afirmava que as principais necessidades do Brasil em termos educacionais estavam no ensino primário e secundário, definindo algumas recomendações para a educação superior, tais como,

As IES federais deveriam ter maior autonomia para gerir seus próprios orçamentos, contratar e demitir pessoal; o Conselho Federal de Educação deveria tornar-se uma agência de efetivo controle do crescimento do ensino superior, assumindo novas tarefas, inclusive a de alocação de recursos para as IES federais e a elaboração de normas visando aumentar o custo-efetividade e a responsabilidade dessas instituições; (...) as IES federais deveriam cobrar taxas como meio de aumentar a eficiência e a equidade (BANCO MUNDIAL, Apud CUNHA, 1997, 27).

Assim, percebemos que o processo de implementação das propostas de avaliação no Brasil sofreu influências diretas do contexto político e econômico internacional. Atualmente, a adoção de sistemas oficiais de controle de qualidade define-se como uma das principais tendências da educação superior, constituindo-se como uma atividade necessária ao processo de administração do ensino e inerente à sociedade democrática. Nesse sentido, a avaliação institucional apresenta-se

como uma estratégia importante que visa a identificar e a promover a qualidade das instituições de ensino superior. Conforme afirma Trigueiro,

Almeida Júnior (2002) ressalta que, a postura do Estado “(...) considera-se a avaliação institucional um poderoso instrumento da gestão universitária contemporânea, propiciando a melhoria do seu processo decisório interno e da qualidade da instituição como um todo” (TRIGUEIRO, 1999, 37).

Avaliador em relação à formulação de programas de avaliação determina na realidade brasileira, principalmente a partir da década de 90, as tendências das políticas educacionais que pode ser sintetizada em três grandes conceitos: qualidade, autonomia e avaliação. Sobre os três conceitos<sup>6</sup>, torna-se necessário explicitar que a qualidade é entendida no Estado Avaliador como o conjunto de habilidades e competências definidas pelo mercado de trabalho. Trata-se de uma qualidade do tipo empresarial, isto é, vinculada à concepção defendida pelo mercado. Autonomia diz respeito ao sentido financeiro, uma vez que se estimula a educação superior a difundir-se no mercado. Diante dessa estimulação o que se viu foi a crescente terceirização da gestão das instituições educativas, privatização da educação e valorização das “parcerias” entre o setor privado e universidades, por exemplo<sup>7</sup>.

A avaliação, por sua vez, diz respeito aos aspectos performáticos das instituições e de seus resultados limitando-se a uma atividade predominantemente técnica ou às questões de operacionalidade, ou seja, à mensuração dos resultados produzidos pelas instituições. Conforme salienta Dias Sobrinho (2000), a avaliação como instrumento de controle, restrito anteriormente ao interior das escolas dentro dos sistemas, tornou-se vital para a implantação de políticas públicas nacionais, visando ao alcance dos objetivos maiores de inserção da educação numa perspectiva neoliberal.

Diante desse processo de reconfiguração política, Afonso (2000) salienta que países diferentes, ocupando lugares distintos no sistema mundial, estão a percorrer caminhos semelhantes no desenvolvimento de políticas de avaliação. Este interesse decorre, sobretudo:

- Da necessidade de implementar mecanismos de controle de resultados, o que torna necessário criar indicadores objetivos que possam medir as performances dos sistemas educativos;

- Da necessidade de dispor de um sistema avaliativo concreto, prático e confiável dos resultados da ação administrativa, o que só ocorre com a aplicação de provas padronizadas;
- Da necessidade de desregulação financeira e social, introduzindo a lógica de gestão empresarial no âmbito da educação superior;
- Da necessidade de regulação, estabelecendo critérios mínimos de qualidade e eficiência segundo as exigências de mercado.

Nesse sentido, experiências de avaliação conduzidas em alguns países, como por exemplo, Chile, Estados Unidos e Inglaterra, no qual esse novo modelo é visivelmente observado inspiraram algumas orientações desenvolvidas no Brasil.

O processo de desregulação da educação superior chilena gerou uma grande ampliação do número das instituições. As marcas mais características do sistema de educação superior chileno são: a heterogeneidade e a diferenciação, devido ao desordenado crescimento do setor privado.

Essa nova política de avaliação na educação superior teve como impactos a seletividade e estratificação da elite de pesquisadores; estratificação das universidades, como principal estratégia para a distribuição de recursos; reforço do ‘poder acadêmico’, da ideologia da excelência, em prejuízo da interdisciplinaridade.

Além disso, a avaliação da qualidade do ensino passou a ser associada com a burocracia e o Mercado:

“conceitos de qualidade e de educação superior centrados na disciplina; as percepções sobre as políticas de qualidade que produziram uma desvalorização do ensino e as hierarquias a se basear na pesquisa e na capacidade de obter recursos; provocando o predomínio da competitividade nacional sobre a colegialidade” (DIAS SOBRINHO, 2000).

O processo avaliativo de um programa educacional, segundo Bolella e Castro (2014), pode ser tanto de um curso de graduação como um todo ou de apenas de parte dele, realizado por vários meios – avaliação de disciplina específica ou do currículo completo, sua relevância e demandas na sociedade, os perfis docentes ou discentes, dentre outros. Isto possibilita acompanhar e observar o retorno que está sendo dado à sociedade e que tipo de intenções tal formação vem atendendo, propiciando busca de melhoria contínua para além de correção pontual de falhas.

Os autores ressaltam que a avaliação de programas educacionais pode partir de iniciativa interna – dos indivíduos diretamente ligados aos programas educacionais, ou por demanda externa – seja pela contratação de um especialista



avaliador ou parecerista pelo próprio programa a ser avaliado ou compulsoriamente por instância responsável pela área educacional, como o Ministério da Educação (MEC). Porém, sempre haverá avaliação interna que precede uma avaliação externa e serve de base para esta.

Ao conduzir o debate sobre a avaliação de políticas sociais, Boschetti (2009) destaca que o termo avaliar significa olhar a valia ou valor de algo, dizer a relação entre a política e seu resultado, considerando a relação entre os propósitos, o desempenho e alcance do que foi inicialmente almejado, assim, a avaliação requer a inserção da política na totalidade e dinamicidade da realidade.

Segundo a referida autora, a avaliação deve estar amplamente ligada ao papel do Estado e da sociedade na construção dos direitos sociais e da cidadania, por isto é imprescindível a condução de ações que ultrapassem a tendência de privilegiar determinados interesses que não sejam prioritariamente os da população.

Com Melo (2006) podemos ver que a avaliação de políticas está fortemente relacionada a valores e perspectivas sobre a realidade de determinados sujeitos envolvidos nas posições de liderança governamental, portanto, não é uma ação despropositada ou desinteressada.

As reflexões de Arretche (2013) vão na mesma direção quando afirma que toda avaliação envolve um julgamento positivo ou negativo, sendo assim, a avaliação de políticas públicas nunca será neutra, meramente técnica ou instrumental, pois, inevitavelmente, evidencia valores do avaliador que devem ser contidas e, para isto, é necessária a adoção de instrumentos e técnicas adequados para que opiniões pessoais não sejam confundidas com o resultado de pesquisa. Ou seja, se o avaliador tiver perspectiva de vida ou de profissão mais crítica, isso pode ser evidenciado na interpretação dos resultados e indicação de alteração do objeto avaliado. Do mesmo modo, os caminhos dos modelos de avaliação do ensino superior brasileiro evidenciam as intencionalidades dos governos quando estes alteram cada um.

A avaliação é um dos movimentos das próprias políticas, Segundo Silva (2013), que se articula à formulação e implementação, também sendo modalidade de pesquisa. A avaliação tem relação dialética de suas dimensões política – que permite o desvelamento das intencionalidades trazidas nas teorias e técnicas, e técnica – que fornece conjunto de procedimentos e técnicas que possibilitam

alcançar a realidade social e as políticas públicas e produzir conhecimento a respeito delas, desvendando as potencialidades e as limitações.

Oliveira, Pereira e Ferreira (2013) destacam que o estudo das políticas públicas é enraizado no funcionalismo e no estruturalismo norte-americano, e ganha nos anos 1930 o termo “análise de políticas públicas” para relacionar as ações dos governos com as discussões teóricas. Há diversas formas de analisar e caracterizar as políticas públicas, e, independente da metodologia adotada, é importante desvelar as influências, os propósitos e os interesses de seus agentes.

A avaliação de eficácia é a mais utilizada por ser menos custosa e avalia a relação entre as metas projetadas e as alcançadas, tendo o risco de confiabilidade devido à segurança das informações obtidas. Também podem ser considerados os instrumentos planejados para a realização da política e os realmente adotados/conduzidos na vigência de um programa. Apresenta dificuldade de veracidade das informações a respeito do programa em análise, necessitando de pesquisas de campo para aferição dos resultados e redirecionamento da política, se necessário.

A avaliação de eficiência é voltada à melhor relação custo-benefício possível, ampliando ao máximo as ações sem ampliar os investimentos. Tem diferença quando referente ao setor público ou ao privado, já que, supostamente, o dinheiro público deve ser focado na equidade ao passo que o privado se destina para fins lucrativos.

Desta forma, Arretche (2013) destaca que, mesmo a avaliação sendo importante e necessária após a implementação de uma política, os critérios de efetividade, eficiência e eficácia são pouco ou nunca considerados em sociedades em que as políticas e ações governamentais, mesmo que sem relevante impacto social, têm força eleitoral ou grande influência na opinião pública. Este tipo de realidade gera uma interpretação equivocada sobre a relevância da avaliação, colocando-a como dispensável.

Por outro lado, entendemos a partir de Boschetti (2009) que a classificação das políticas quanto aos seus métodos e técnicas – objetivos, se eficiência, eficácia, efetividade, momento de realização, se *ex-ant* ou *ex-post*/de impacto ou de processo, se interna ou externa, de grandes ou pequenos projetos – diz respeito estritamente a um perfil tecnicista e gerencialista, deixando lacunas nas análises qualitativas pertinentes ao significado de política social. Há tendência de dar

abordagem sequencial às políticas sociais, como sucessão linear, deixando de lado a característica histórica pertinente às políticas sociais de contradições nas relações entre Estado e sociedade, nas diferentes conjunturas.

Apesar de o modelo “sequencial” ter seus efeitos e ser defendido por vários autores, conforme destaca a autora, transforma as políticas sociais em meras etapas, desconsiderando a complexidade da realidade na qual ela se envolve, colocando-a como resolução de problemas pontuais e individuais, desconsiderando a multifatorialidade da realidade econômica e social.

Arretche (2013) e Boschetti (2009) concordam que há diferença entre avaliação de políticas públicas e análise de políticas públicas. A avaliação analisa o processo de tomada de decisão que leva à adoção de um modelo de política pública, ou seja, busca entender e explicar o que está envolvido nas escolhas de um governo por determinada política pública, evidenciando valores e o caráter político que foram considerados para sua adoção.

A análise se distingue da avaliação porque esta última se relaciona às várias características de uma política, como seu financiamento, relação público-privado, modelos de prestação de serviços e as influências institucionais que dão corpo às políticas; significa examinar e criticar detalhadamente as partes componentes do todo, mas não exatamente seus efeitos na realidade. Contudo, Arretche (2013) afirma que somente na avaliação é possível apontar a relação entre causa e efeito (causalidade) de uma política pública e os seus propósitos, com adoção de métodos e técnicas para este fim.

No que tange à avaliação no âmbito educacional, Bolella e Castro (2014) corroboram que o meio de avaliação que considera o processo educativo como complexo é o mais adequado para os programas educacionais, considerando a não linearidade do processo formativo e sua dinamicidade, enxergando a necessidade de formar profissionais para atender as demandas sociais.

A avaliação, segundo Vieira (2008), deve trazer contribuições ao objeto avaliado, para isto o avaliador não pode impor intencionalidades próprias, mas sim permitir que o caminho avaliativo ofereça as análises para evitar modelo de avaliação autoritário e seletivo, abrindo espaço a uma contínua avaliação democrática que propõe soluções aos envolvidos.

Vale lembrar com Bolella e Castro (2014) que, para o processo de planejamento e implementação de processo avaliativo educacional, são necessários

cuidados como evitar medir/analisar somente o mais acessível, evitar amostragens não significativas de respostas dos envolvidos entrevistados, atenção às questões éticas como confidencialidade dos envolvidos no momento da divulgação dos resultados, esperar o processo de amadurecimento do novo processo educacional para propor novas análises, além de outras questões.

Diante de toda a literatura aqui enunciada, compreende-se que a avaliação é um imprescindível recurso para monitoramento de conquistas, busca por melhorias e garantia de direitos, principalmente no que tange à avaliação de políticas sociais. Assim, é muito interessante que haja o caráter político na avaliação, evidenciando a disputa de interesses, contemplando na avaliação a maior parte possível de aspectos e sujeitos envolvidos.

Nesta direção, vemos com Silva (2013) que a pesquisa avaliativa no Brasil foi iniciada com perfil fiscalizatório e policialesco, mas desde 1980 as avaliações se expandiram e ganharam espaço privilegiado nas políticas públicas, com influência do processo de redemocratização no qual as manifestações populares reivindicavam controle social e transparência nas políticas públicas e fundo público.

Boschetti (2009) concorda ao dizer que, no Brasil, a ênfase na adoção da avaliação se dá nos anos 1970, mais ainda nos anos 1980 e 1990 no contexto de contrarreforma do Estado, numa lógica reduzida à eficiência e eficácia para sustentar a adoção das medidas do momento. Gerou um arsenal acrítico a respeito do papel do Estado e das políticas diante das desigualdades sociais, resultando em produções teóricas referentes à medição e desempenho de intervenções estatais “neutras”, apresentando a avaliação na relação custo-benefício dos programas e políticas sociais.

Neste sentido, Zainko (2008) acrescenta que, em 1980, em contexto de encaminhamento para a redemocratização do Brasil, a avaliação ganhou destaque e *status* de instrumento para implementação de políticas que contribuía para a superação das crises da universidade, abrindo espaço para a criação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), fruto de debates e pesquisas para diagnosticar a realidade da educação superior brasileira.

Barreyro e Rothen (2008) informam que tal avaliação objetivava destacar as diferenças entre a proposta idealizada e sua operacionalização na realidade, observando a qualidade do ensino e sua relação com a pesquisa (longe de influência

tecnicista e quantitativa) e a extensão, a gestão das instituições de ensino superior, permitindo também certa comparação qualitativa entre instituições.

Sousa e Bruno (2008) apontam que na década de 1990 os meios de avaliação do ensino brasileiro passam a ser muito mais redirecionados para alcance de objetivos estratégicos do que antes, a fim de fazer da educação superior meio de aumento do desenvolvimento do país, tendo como norte o desenvolvimento mundial, e se alinhar às novas formas de crescimento econômico que o capitalismo neoliberal demandava desde então.

A referida autora destaca que o relatório da Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior (Comissão de Notáveis), criada em 1995, no governo de José Sarney, indicava a necessidade de parâmetros para alocação dos recursos públicos, abrangendo avaliação dos cursos, alunos, docentes, dos processos didático-pedagógicos, etc. Orientações que contrariavam o interesse do Estado e fizeram o Grupo Executivo para Reforma do Ensino Superior (GERES) alterá-las e induzir a avaliação com base na regulação da educação superior, individualizando os aspectos acima apontados no relatório da Comissão de Notáveis. Com isto, defende-se a avaliação de desempenho que serve como controle e indicação para alocação de recursos e formulação da política. Conseqüentemente, o GERES sofreu muitas críticas dos docentes e suas representações.

No governo de Fernando Collor, neoliberal e contra reformista, a avaliação teve forte perfil regulador e autoritário sobre as instituições de ensino. No governo interino de Itamar Franco, em 1993, foi criado o primeiro Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) pela Comissão Nacional de Avaliação para possibilitar a avaliação institucional das universidades. Tal programa tinha perfil participativo, sistemático e atinado com o interesse público e social sobre a educação, o que também é informado por Barreyro e Rothen (2008), além de ressaltarem que o PAIUB trazia perfil político e deixava que as instituições revissem sua formação de modo voluntário, sistemático, com autoavaliação e avaliação externa.

Nas falas dos referidos autores entendemos que tal avaliação não combinava com os interesses do governo Fernando Henrique Cardoso, assumido em 1995, de redução do papel do Estado e de retomada à avaliação o papel controlador. Por isto, cria-se o Exame Nacional de Cursos (ENC).

Dias Sobrinho (2010) aponta a relevância da avaliação para as mudanças ocorridas no ensino superior brasileiro, visto que por meio dela são expressas as características formativas, do público usuário, das direções dadas ao setor formativo superior. Assim, ressalta que o Brasil, diante das diversas ações governamentais para o âmbito formativo superior no país, a partir de 1995, demandou aparato legal e avaliação coerentes com o crescimento e diversificação do sistema educacional. Por meio da avaliação, fez-se possível informar o mercado de trabalho quanto à “qualidade” e perfil de capacitação profissional dos cursos e instituições, revelando aqueles mais sintonizados às exigências econômicas.

Deste modo, o referido autor afirma que a avaliação vem sob suposta isenção de valores, com forte caráter controlador, principalmente em tempos de hegemonia neoliberal em que os Estados diminuem o financiamento público, refletida em exames que servem de instrumentos para controle e reformas, o que se aproxima do que Zainko (2008) e Barreyro e Rothen (2008) trouxeram sobre os passos iniciais da avaliação da educação superior, demonstrando que a disputa de interesses, de projetos de educação, sempre esteve presente na realidade brasileira, já que, quando é/foi almejado e aprovado modelo de avaliação democrático, logo houve alteração para atender aos intentos governamentais.

Sendo assim, o conceito de avaliação para a educação brasileira, segundo Abramides (2012), surge com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, passando, a partir de então, a interferir no funcionamento institucional, alinhando ainda mais o processo de avaliação à ideia de educação neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso. Neste momento, é criado o Exame Nacional de Cursos (ENC), popularmente conhecido como “provão” que estimulava certa competição entre as instituições, implantando a ideia de *rankings*, conforme as falas de Sousa e Bruno (2008).

Devido à ideia de “ranqueamento” trazida pelo ENC/provão que, inclusive, alcançou o sistema avaliativo atual de ensino superior brasileiro, é dito pela ABEPSS (2010) que foi vista oposição de vários movimentos sociais de educação, pois, como entende-se em Novossate (2010), eram evidentes as características que atendiam as demandas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Banco Mundial, como contrapartida para investimento no país, fazendo com que o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) enfatizasse

para o ensino superior a inovação científica e tecnológica como meio de atender aos intentos do mercado.

Desta forma, ressaltamos a partir de Sousa e Bruno (2008) que a LDB (1996) possibilitou a criação do Exame Nacional de Cursos (ENC), substituindo o modelo anterior do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) que não era obrigatório e, de certa forma, apresentava forma de avaliação mais coerente que o ENC (que veio estimular competição entre as instituições sob espécie de *ranking*).

### **2.3.3 SINAES**

O atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) vigente desde 2004, destaca que o antigo “provão” (ENC) foi implantado sob conjunto de atos legislativos, com oposição dos movimentos sociais de educação, e, realmente, representou a primeira iniciativa de “ranqueamento” que alcançou e permeia, Dias Sobrinho (2010) apresenta que o ENC foi imposto pelo Ministério da Educação, sem consulta e debate público, sendo, também por isto, alvo de críticas de docentes, discentes e especialistas da área da avaliação educacional.

O autor informa que, neste período, a avaliação considerava os critérios de taxas brutas e líquidas de matrículas, número de vagas para novos alunos, taxa de evasão e aprovação, tempo de conclusão de curso, custo por aluno, gastos públicos com educação superior, dentre outras questões. Os resultados do exame serviam para regular o credenciamento ou recredenciamento dos cursos e instituições, porém as punições do MEC para algumas das instituições privadas que apresentavam vários resultados negativos não se efetivaram, devido a decisões judiciais e influências políticas.

Em foi designada por meio das Portarias MEC/ SESu n.º 11, de 28 de abril de 2003 e n.º 19, de 27 de maio de 2003, a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos de avaliação da educação superior (BRASIL, 2003). A CEA foi composta por representantes da SESu, do INEP e de 11 especialistas ligados a universidades públicas e privadas.

A CEA contextualizou o seu trabalho numa visão abrangente de avaliação, considerando fundamental que os conceitos de integração e participação fizessem parte da proposta. Isso porque se considerava esses conceitos como essenciais para a construção de um sistema de avaliação:

Aprofundar os compromissos e responsabilidades sociais das instituições, bem como promover valores democráticos, o respeito à diversidade, a busca de autonomia e a afirmação de identidades (BRASIL, 2003, 81).

Nesse sentido, a CEA em setembro de 2003 publicou o documento intitulado “SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira”, que apresentava os resultados do debate realizado pela Comissão. Considerava-se que a implementação do sistema de avaliação, deveria se orientar nos seguintes princípios e critérios:

- Educação como direito social e dever do Estado;
- Respeito aos valores sociais historicamente determinados;
- Regulação social;
- Prática social com objetivos educativos;
- Respeito à identidade e à diversidade institucional em um sistema diversificado;
- Globalidade;
- Legitimidade;
- Continuidade.

Assim, considera-se que o sistema de avaliação deve estar coerente com os aspectos anteriormente mencionados, no intuito de garantir a melhoria efetiva da qualidade das IES. Após a realização de intensos debates instituiu-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) com a promulgação da Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004.

Desde 2004, o SINAES vem sendo sistematicamente implementado, com o objetivo central de organizar os diversos instrumentos avaliativos, de acordo com o princípio da integração. Conforme definido no texto legal,

O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior; a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, e especialmente a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores



democráticos, do respeito à diferença e da identidade institucional (§ 1º Art. 1º, Lei n.º 10.861/04).

O enfoque adotado no SINAES considera a avaliação institucional não como um fim em si mesmo, mas como parte de um conjunto de políticas públicas, no campo da educação superior, voltada para a expansão do sistema e para a democratização do acesso. Em seu conjunto, os processos avaliativos devem constituir um sistema que permita a integração das diversas dimensões da realidade avaliada, assegurando a coerência conceitual, epistemológica e prática, bem como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidades. Limana & Brito salientam que:

Na Proposta do SINAES busca-se compreender o complexo, através da compreensão das partes componentes. Em outras palavras, cada um dos componentes é analisado de maneira diferente de acordo com suas especificidades, porém o sistema deve ser recomposto para a explicação do todo (LIMANA & BRITO, 2006, 18).

A constituição do SINAES enquanto um sistema reside no fato de que na proposta, busca-se:

- Integrar os instrumentos de avaliação;
- Integrar os instrumentos de avaliação aos de informação;
- Integrar os espaços de avaliação no MEC;
- Integrar autoavaliação a avaliação externa;
- Articular, sem confundir, avaliação e regulação;
- Propiciar coerência entre avaliação e os objetivos e a política para a educação superior;

Verifica-se que a construção do SINAES se sustenta na ideia de que todas as avaliações da educação superior se organizem e se operacionalizem baseados na perspectiva da integração. Essa avaliação tem uma concepção mais democrática, conforme salienta Versieux,

Voltada para criar nas instituições de ensino superior, mecanismos que favoreçam o seu crescimento e a superação de seus problemas. Há uma importante preocupação com o processo de legitimação da avaliação pela comunidade avaliada (...) (VERSIEUX, 2004: 60).

No intuito de orientar e acompanhar o desenvolvimento da sistemática de avaliação da educação superior assegurando o seu adequado funcionamento, foi

criada a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). Esta possui as seguintes atribuições:

- I – Propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de desempenho dos estudantes, e seus respectivos prazos;
- II – Estabelecer diretrizes para organização e designação de comissões de avaliação, analisar relatórios, elaborar pareceres e encaminhar recomendações às instâncias competentes;
- III – Formular propostas para o desenvolvimento das instituições de educação superior, com base nas análises e recomendações produzidas nos processos de avaliação;
- IV – Promover a articulação do SINAES com os Sistemas Estaduais de Ensino, visando estabelecer, juntamente com os órgãos de regulação do MEC, ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da Educação Superior;(…) (Art. 3º, Lei n.º 10.861).

Com estas atribuições, prevê-se que a Comissão deve exercer um importante papel na garantia de legitimidade do SINAES,

Ela busca assegurar, o respeito aos “princípios e orientações gerais, o cumprimento das exigências técnicas e políticas e as metas de consolidação do sistema avaliativo e de sua vinculação à política pública de educação superior” (BRASIL, 2003, 97).

O SINAES propõe um caminho intermediário ao estabelecido anteriormente no Exame Nacional de Cursos (ENC), pois procura combinar a participação das instituições de ensino superior com a ação reguladora do Estado. Conforme consta no documento elaborado pela Comissão Especial de Avaliação, “Estado e comunidade educativa, cada qual com suas especificidades, têm responsabilidades quanto à regulação e à avaliação propriamente dita” (BRASIL, 2003, 85).

Os instrumentos de avaliação foram instituídos pela Lei n.º 10.861/04 com o objetivo de garantir o caráter sistêmico do SINAES, integrando os espaços, os momentos e as distintas etapas do processo de avaliação e de informação em torno de uma concepção global única da instituição avaliada.

O documento básico do SINAES (2003) esclarece que a autoavaliação deve ter um caráter educativo, de melhora e de autorregulação, com o intuito de

compreender a cultura e a vida em suas múltiplas manifestações. Constituem-se como objetivos da autoavaliação,

Produzir conhecimentos, pôr em questão a realização das finalidades essenciais, identificar as causalidades dos problemas e deficiências, aumentar a consequência pedagógica e a capacidade profissional dos professores, (...), julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e seus produtos, prestar contas à sociedade, justificar publicamente sua existência e fornecer todas as informações que sejam necessárias ao conhecimento do Estado e da população (SINAES, 2003, 96).

Recomenda-se no SINAES (2003), que a avaliação externa busque a totalidade, a globalidade, mesmo quando a análise se refira aos setores específicos e determinados da instituição. Exige à organização, a sistematização e o inter-relacionamento do conjunto de informações, de dados quantitativos, de juízos de valor sobre a qualidade das práticas e da produção teórica da instituição avaliada. Apresenta como referência os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação e os relatórios das autoavaliações.

Segundo afirmam Nunes e Schmidt (2007), a avaliação externa constitui-se como um importante instrumento cognitivo, crítico e organizador das ações desenvolvidas pelas instituições e Ministério da Educação. A avaliação externa compreende dois momentos: visita dos avaliadores à instituição e a elaboração do relatório de avaliação institucional.

O primeiro momento da avaliação externa envolve a apreciação do Relatório de Autoavaliação, elaborado pela instituição de ensino superior e o desenvolvimento de outros procedimentos pertinentes à conferência dos dados apresentados pela instituição. Em um segundo momento, a comissão elabora o relatório de avaliação institucional externa, com base no Relatório de Autoavaliação, os documentos da instituição, as informações advindas dos diversos processos avaliativos e das consultas desenvolvidas pelo Ministério da Educação.

A Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), segundo define o artigo 4º da Lei n.º 10.861/04 tem por objetivo “identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica” (Artigo 4º, Lei n.º 10.861/04). A avaliação dos cursos de graduação é realizada por membros externos, pertencentes à comunidade científica. Deve ser coerente com os objetivos da avaliação interna,

mas precisa ter liberdade para realizar as suas críticas e recomendações à instituição e aos órgãos dos governos. Segundo afirmam Ristoff e Giolo,

Novo instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) privilegia a concepção de que a avaliação sempre se inscreve sobre um texto já existente e não sobre páginas em branco, sempre nas condições colocadas por um determinado tempo e espaço e não no vazio social (RISTOFF e GIOLO, 2006, 205).

A Avaliação dos Cursos de Graduação possui função fundamental na regulação do sistema, pois é por meio dela que serão emitidos os “pareceres que servirão de base para as decisões sobre autorização, reconhecimento, credenciamento e credenciamento, (...)” (BRASIL, 2003, 109). Na proposta do SINAES, os processos de avaliação e regulação estão relacionados e articulados, uma vez que os indicadores do primeiro servem de base para a implementação do segundo. Isto é, a avaliação formará a base para o desenvolvimento de políticas educacionais e de ações correspondentes ao processo de regulação do sistema.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) tem como objetivo,

Verificar as competências e habilidades básicas das áreas, os conhecimentos sobre conteúdos básicos e profissionalizantes e, ainda, verificar o desempenho em questões transdisciplinares, envolvendo o conhecimento mais geral (LIMANA & BRITO, 2006: 20).

É aplicado simultaneamente para ingressantes e concluintes, possibilitando conhecer a trajetória dos estudantes. Ristoff (2006) salienta que essa característica permite identificar o nível dos alunos no ingresso e na saída do curso, constituindo o exame como um termômetro das instituições sobre a necessidade ou não de implementar ajustes e/ou revisão em seus cursos.

O ENADE será abordado com maior ênfase posteriormente, uma vez que se constitui como objeto de análise do presente estudo. Considera-se fundamental apresentar elementos que o caracterizam, salientando os princípios e mecanismos de organização do mesmo.

É oportuno salientar que o SINAES utiliza instrumentos complementares visando ampliar a obtenção de informações sobre o desenvolvimento da educação superior, tais como: Censo da Educação Superior; Cadastro das instituições e cursos; Sistemas de registro da CAPES, SESU, SETEC e outros; Questionários dos alunos; Plano de Desenvolvimento Institucional e Outros.

Ao se analisar os modelos de avaliação implementados recentemente no país, percebe-se que a avaliação institucional caracteriza-se como um tema complexo e com grande centralidade na reforma da educação superior.

Uma vez que permite “ao Estado introduzir mudanças no sistema e, ao mesmo tempo, desencadear processos cotidianos de transformação do perfil das universidades públicas” (CATANI e OLIVEIRA, 2000, 07).

Os dois programas (PAIUB e ENC) desenvolvidos no Brasil na década de 1990 apresentam duas lógicas distintas de avaliação, isto é, o PAIUB caracteriza-se como uma proposta que enfatiza o respeito à diversidade das instituições. Entende a avaliação como um processo, no qual a qualidade é uma importante meta a ser alcançada, sendo que o tempo da educação é um tempo total, por isso, não deve ser avaliado por meio de procedimentos insuficientes e fragmentado. O Exame Nacional de Cursos por sua vez, representa à lógica do mercado, da uniformidade, o produto em detrimento do processo, a qualidade é vista através da quantidade, as instituições objetos de classificação e ranqueamento. Ristoff ressalta que,

Fica, pois, patente à distância que existe entre um modelo pseudo-avaliativo como o PROVÃO e uma avaliação verdadeira que observe, por exemplo, como propunha o PAIUB, o princípio da globalidade. No primeiro caso, teremos na melhor das hipóteses, um tijolo, e ainda assim um tijolo quebradiço, do edifício institucional; no segundo, teremos pelo menos uma maquete, capaz de nos mostrar o que é o que, ou quem é quem ou quem faz o que, onde, quando, e por que no jogo acadêmico da instituição. Esta é a diferença! (RISTOFF, 2001, 27).

A política de avaliação implementada pelo MEC em 1995, visava atingir objetivos impostos pela nova economia de regulação estatal, cujo foco central era os resultados ou produtos facilmente verificáveis e desvinculados do processo. Dessa forma, os principais objetivos da avaliação eram credenciar e certificar as instituições. Caracteriza-se como um instrumento que faz parte eficientemente de uma estratégia de poder, permitindo que ideias e/ou informações parciais sobre uma dada realidade, que é por natureza complexa, sejam veiculadas como verdades e/ou características representativas das instituições (DIAS SOBRINHO, 1999).

Sem dúvida a avaliação institucional constitui-se como um importante instrumento auxiliar na busca pela educação superior de qualidade, mas não deve ser utilizada como um veículo de premiação ou punição. É imprescindível salientar que enquanto processo de atribuição de valor, a avaliação supõe exame apurado de

uma dada realidade, a partir de parâmetros de julgamento derivados dos objetivos, que orientam a constituição, desenvolvimento ou produto das ações dessa mesma realidade (PAIUB, 1993).

Na constituição e/ou construção da proposta de avaliação do SINAES, identifica-se a presença de alguns princípios e diretrizes vigentes na concepção do PAIUB. Dentre eles destacam-se o compromisso formativo da avaliação, a globalidade, a integração orgânica da autoavaliação com a avaliação externa, a continuidade e o reconhecimento da diversidade do sistema.

O SINAES define-se como uma política de estado, que tem como caráter a regulação e emancipação. Constitui-se como um sistema misto, pois possui tanto características de avaliação emancipatória preservados do documento da CEA e que são similares aos princípios do PAIUB, quanto características da avaliação regulatória, percebidas na Lei que o criou. No entanto, no SINAES há uma preocupação em diferenciar os processos de avaliação e regulação, de maneira que a avaliação não seja tomada como o próprio processo de regulação.

O referido autor aponta que o provão, apesar de ter sido hegemônico por um bom período e ser considerado por muitos “inquestionável”, não oferecia suportes sólidos para relação entre nota dos alunos nas provas e a qualidade dos cursos, já que não tinham padrão e nota mínimos para cada curso, viabilizando somente a comparação entre os alunos de um curso de uma instituição com outros do mesmo curso de outra instituição avaliados no mesmo ano, impossibilitando a comparação de um curso com outro, muito menos a longo prazo.

O exame era aplicado somente aos alunos concluintes, o que não permitia a observação dos efeitos do curso na trajetória dos discentes, nem qualquer tentativa de melhoria, correção, aprimoramento no processo formativo deles. Dentre tantas fragilidades, Dias Sobrinho (2010) destaca que a avaliação centralizada em exame que mede resultados de estudantes promove hierarquização dos cursos e disputa por recursos e prestígio, instala cada vez mais a educação no âmbito da mercadoria e incentiva ações e práticas pedagógicas focadas no desempenho dos alunos nestas avaliações. Diante de tantas críticas e análises, decisões foram tomadas na intenção de que, mais uma vez, o sistema de avaliação fosse mais coerente e democrático.

A partir disto, vemos em Novossate (2010) que o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, trouxe novo modelo de avaliação e aperfeiçoamento por meio de reuniões de

Comissão Especial de Avaliação (CEA) da educação superior, cujas discussões serviram de base para o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), criado sob a Lei 10.861 de 2004 para substituir o ENC, porém servindo também de fortalecimento dos mecanismos de controle das instituições de ensino superior.

Os debates em torno da intenção de criar um sistema de avaliação da educação superior para superar avaliações de aspectos pontuais, criar uma cultura de avaliação, prestar contas à população e alcançar um modelo de gestão que trouxesse aprimoramento contínuo, conforme destaca Cardoso (2015), deram vida ao SINAES – que trouxe proposta de avaliação global, respeito à diversidade institucional e às identidades das instituições existentes.

Desta forma, percebe-se na trajetória da educação superior brasileira a constante necessidade de um modelo avaliativo que observe as fragilidades e demandas do processo formativo, visto que entre um governo e outro houve tentativa de direcionar a avaliação do ensino superior ao sentido real da função social da educação (emancipatória, democrática), o que logo se via desmanchado porque os governos tinham e têm o propósito de, por meio da formação, trilhar o desenvolvimento econômico. Sendo assim, como já foi ressaltado, a disputa de projetos educacionais está presente no modo como a formação é oferecida, e principalmente na avaliação da formação que pode servir de instrumento tanto para atender aos almejos da sociedade quanto aos interesses do Estado neoliberal.

Como foi delineado até aqui, os avanços e retrocessos sempre estiveram presentes nos caminhos da avaliação do ensino superior brasileiro, claro, já que a realidade é dinâmica e expressa a disputa de interesses. Tal movimento também pode ser também evidenciado com o SINAES, que, de acordo com os artigos 2 e 3 da Lei 10.861/2004, deveria contar com análise institucional global, interna e externa, da estrutura, responsabilidade social; avaliação abrangendo os corpos docente, discente e técnico-administrativo, além de representações da sociedade civil; englobando ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação; a infraestrutura física, a política de atendimento estudantil, as políticas de pessoal, carreiras dos funcionários, condições de trabalho, inclusive com visita externa *in loco*.

A referida autora aponta que foi ignorado todo o investimento financeiro e intelectual que colaborou para a substituição do antigo provão pelo SINAES que foi elaborado com preceitos que relativizavam, nos processos avaliativos de cursos e instituições, a importância do desempenho dos estudantes. Se o objetivo fosse apenas o de “ranqueamento”, não teria necessidade de mudar o provão, já que, para isso, era mais simples e eficiente.

A partir das discussões feitas neste trabalho, entende-se que a disputa e a competitividade para alcance da lucratividade é inerente à sociedade capitalista neoliberal, deste modo, o “ranqueamento” evidente no modelo de avaliação ressalta o alcance da educação, do ensino superior e da avaliação dele pela ideologia neoliberal, fazendo com que a busca por notas e conceitos para “destaque” das instituições seja constantemente almejada, colocando em risco vários aspectos inerentes ao processo formativo.

Vehrine e Freitas (2012) salientam que o SINAES trouxe como foco a avaliação institucional, a avaliação de cursos e desempenho estudantil, porém o elemento central seria a avaliação institucional interna para valorização da identidade e diversidade dela, o que ficou comprometido com os constantes ajustes realizados pelo MEC e seus diversos atores que têm foco regulatório. Tais mudanças, mesmo que, por parte de alguns, sejam vistas como necessárias à viabilidade do processo avaliativo, para outros significam a retomada de posturas técnico-burocráticas.

#### **2.3.4 O ENADE e a Política Avaliativa**

A Portaria N° 4 de 5 de agosto de 2008, pela qual é regulamentado o Conceito Preliminar de Cursos Superiores (CPC), percebemos que a visita *in loco* se torna relativa, sendo obrigatória apenas para cursos com nota abaixo de 3, e, para os com nota 3 e 4, somente se eles solicitarem para revisão da nota. Com este e outros não atendimentos ao planejamento feito para o SINAES, Limana (2008) destaca que foram inventados índices complexos que exigem notas técnicas que não significam exatamente uma avaliação do ensino superior, mas sim estabelecimentos de falsos *rankings*, descaracterizando a real proposta de avaliação.



A Lei 10.861/2004 apresenta que, dentro do SINAES, o Exame Nacional de Desempenho Estudantil (ENADE) é o responsável pela avaliação dos rendimentos dos concluintes e objetiva avaliar os conhecimentos de acordo com as diretrizes curriculares dos cursos, bem como suas habilidades para acompanhar o processo de desenvolvimento do conhecimento e capacidade de compreensão dos temas externos (porém relacionados) aos da graduação, referentes à realidade nacional e mundial. Junto à prova, é respondido um questionário referente ao perfil do estudante. Os resultados, segundo Polidori (2009), somados à avaliação dos cursos e da instituição, são a base para o cálculo dos indicadores de qualidade da educação superior.

Nesta legislação, o Ministério da Educação (MEC) se compromete em conceder estímulos na forma de bolsas de estudo ou similares, em nível de graduação ou pós-graduação, aos estudantes com melhor desempenho. Com este destaque feito pelo MEC, podemos presumir um dos incentivos para competitividade e alcance de notas satisfatórias no exame, cooperando para um bom resultado na avaliação que talvez nem sempre exprima a qualidade da formação.

As edições, do ENADE ocorrem desde 2004, conforme atestam as Portarias do MEC nº 1606, de 1º de junho de 2004 e nº 107 de 22 de julho de 2004. Nesta última, define-se que o ENADE será realizado por todos os cursos de graduação, com intervalo de três anos para cada curso, com aplicação de mesma prova para os alunos ingressantes (finalistas do primeiro ano de graduação que concluíram entre 7% e 22% da carga horária do curso de sua IES) e os concluintes (que tiverem concluído, pelo menos, 80% da carga horária do curso em que está matriculado).

É permitido número amostral do total da população de estudantes na participação do exame, sendo obrigatório constar no histórico escolar a regularidade do aluno no exame ou sua dispensa pelo Ministério da Educação. Esta portaria estabelece ainda que os resultados sejam expressos em escala de cinco níveis, e a avaliação mediada pelas provas e questionário socioeconômico aplicados aos alunos, além do questionário aos coordenadores dos cursos para que sejam conhecidos os perfis dos cursos.

A partir da Portaria nº 2.051 de 09 de junho de 2004, define-se que a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) é competente para propor, gerir e avaliar os mecanismos da avaliação educacional, bem como mediar os vários processos de interlocução entre o SINAES e os demais sistemas

estaduais de ensino superior, subsidiar o MEC na formulação de políticas de educação superior a médio e longo prazo, acompanhar e apoiar periodicamente as Instituições de Ensino Superior, dentre várias outras definições.

A CONAES fica responsável pela avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho estudantil, e também por estabelecer diretrizes para tais avaliações. Orientará o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) quanto à capacitação de avaliadores das comissões de avaliação, quais sejam, a Comissão Assessora de Avaliação Institucional, as Comissões Assessoras de área (para as diferentes áreas do conhecimento); para visita externa *in loco*, as Comissões Externas de Avaliação Institucional e as Comissões Externas de Avaliação de Cursos (formadas por especialistas das respectivas áreas) designadas pelo INEP, realizadas após a ação das Comissões Próprias de Avaliação (CPA).

Contudo, a autorização dos cursos fica a depender da avaliação da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), sob diretrizes da CONAES. Nesta portaria fica clarificado que os níveis de desempenho correspondem da seguinte forma: notas 4 e 5 indicam avaliações satisfatórias, 3 é o mínimo aceitável para o processo de autorização, renovação, reconhecimento, credenciamento ou credenciamento das instituições; e 1 e 2 indicam pontos fracos/inaceitáveis para continuidade. As Instituições de Ensino Superior tomam ciência do resultado da avaliação antes que seja encaminhada à CONAES para parecer conclusivo, assim, elas têm o prazo de 15 dias para solicitar pedido de revisão do conceito ao INEP.

O processo avaliativo conta com a CPA pertinentes ao âmbito de cada instituição de ensino superior para autoavaliação, com envolvimento dos variados segmentos da comunidade acadêmica, autônomas em relação aos conselhos e órgãos colegiados, para coordenar a avaliação interna da instituição, como também a sistematização e entrega de informações solicitadas pelo INEP. As avaliações institucionais têm o peso de possibilitar o cadastramento e/ou recadastramento dos cursos.

As portarias das edições seguintes do ENADE trazem as mesmas definições supracitadas, diferenciando apenas, em cada edição, a nomeação dos especialistas integrantes das comissões avaliadoras, dispensa aos estudantes e medidas similares.

A Portaria Normativa nº 9, de 27 de abril de 2010, parece ser a primeira iniciativa de cumprimento da parte da lei do SINAES que garante bolsas de pós-graduação *stricto sensu* aos concluintes com melhores notas no ENADE, pois, pelo menos no site do INEP, é a primeira a vir detalhar como se dará tal concessão.

Na Portaria nº 40 de 12 de dezembro de 2007, em seu artigo 8, é definido que o pedido de credenciamento da instituição ou autorização do curso depende, dentre vários critérios administrativos, de pagamento de taxa de avaliação para custeio das despesas com as Comissões de Avaliação, exceto para instituições públicas. Os valores são de R\$ 6.960,00 nos processos de autorização e reconhecimento de curso e de R\$10.440,00 nos processos de credenciamento e renovação. Para as instituições que oferecem Ensino a Distância, o valor por polo é de R\$ 6.960,00.

Para credenciamento dos cursos presenciais, a visita *in loco* é dispensada, após análise documental, caso o Conceito Institucional (CI) e o Índice Geral de Cursos (IGC)<sup>6</sup> sejam iguais ou superiores a 3. Caso estes índices tenham nota abaixo de 3, a autorização dos cursos pode ser indeferida, mesmo sem visita *in loco*. Quando ocorrer visita *in loco*, se a instituição tiver vários endereços, a visita se dará por amostragem. Considerando a possibilidade de avaliação sem visita nas instituições e a necessidade de pagamento de taxa por parte das instituições privadas de ensino, supomos que dificilmente será do interesse deste setor o custeio para as visitas das comissões aos cursos, facilitando, assim, o não acompanhamento e monitoramento por parte do MEC.

O credenciamento para instituições de Ensino a Distância (EAD) depende de procedimento específico, nas normas da Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei 9.394 de 1990) e do Decreto 5.622 de 2005 que regulamenta o EAD, com condicionamento de o CI e o IGC mais recentes da instituição terem tido iguais ou superiores a nota 4, cumulativamente.

Os avaliadores, segundo a Portaria nº 40 de 12 de dezembro de 2007, são docentes da educação superior, membros da comunidade universitária, sem vínculo com a instituição que avaliam e de Estado diferente ao que exercem suas funções, delegados pelo MEC por meio de sorteio na base de dados, com exercício da docência de, no mínimo, três anos em instituições e cursos regulares pelo MEC, com produção científica nos últimos três anos, comprovada pelo currículo Lattes.

Para avaliação dos cursos, os avaliadores devem ter formação correspondente ao curso avaliado. Para avaliar os cursos EAD, é necessário que o

avaliador tenha experiência nesta modalidade, de pelo menos um ano. Para avaliação institucional, os avaliadores devem ter experiência de, no mínimo, um ano na gestão acadêmica e pelo menos um dos avaliadores deve ser oriundo de universidade. Sendo assim, presume-se a garantia de coerência das provas e avaliações quanto aos objetivos e valores de cada curso.

Ressalta-se a partir da referida portaria que é vedado aos avaliadores o recebimento de valores ou presentes das instituições avaliadas, aconselhar e orientar as instituições, oferecer consultoria/assessoria educacional e produzir materiais, cursos e palestras sobre a avaliação do INEP.

Com INEP (2004) vemos que a responsabilidade pela elaboração, aplicação e avaliação das provas do ENADE era possibilitada a pessoa ou pessoas de direito público ou privado, com adequada capacidade técnica, contratadas pelo INEP sob as condições da Lei 8.666 de 21 de junho de 1993 (que institui as normas para licitações e contratos da Administração Pública). Assim, a nota técnica de número 3/2019 do INEP clarifica que no período de 2004 a 2009 as edições do ENADE eram de responsabilidade de uma empresa contratada, sob orientação e coordenação do INEP, porém o instituto não tinha conhecimento da elaboração e nem da revisão das provas. A partir de 2010 a responsabilidade por todas as etapas do exame é do INEP que estabelece Comissões Assessoras de Área (CAA).

As provas são compostas por 10 questões de conhecimentos gerais e 30 de conhecimentos específicos de cada curso de graduação que representam, respectivamente, 25% e 75% da nota da prova.

A portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, destaca que o INEP estabelece cálculos para os indicadores de qualidade, com base nos resultados do ENADE e outros insumos que constam na base de dados do MEC. Tais indicadores se expressam no Conceito Preliminar de Cursos (CPC) – que é calculado no ano seguinte ao de realização do ENADE, no Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) – que é calculado anualmente, considerando a média dos últimos CPC dos cursos avaliados da instituição disponíveis no ano do cálculo e nos dois anos anteriores, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos.

Ainda para o IGC, é considerada a média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) atribuídos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na última avaliação trienal<sup>7</sup> disponível, como também a distribuição dos estudantes entre os

diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação *stricto sensu*. O ENADE é considerado como um dos indicadores, no qual os alunos ingressantes participam somente de prova geral com base no ENEM, possivelmente dispensada se tiverem realizado o exame e obtido resultado válido.

Para o cálculo do CPC, conforme apresenta o INEP (2010), são considerados o número de professores doutores e mestres, os regimes de trabalho docente integral ou parcial, a infraestrutura, a organização didático-pedagógica, a nota dos ingressantes e dos concluintes no ENADE, e o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) (comparação entre o desempenho dos concluintes de um curso de tal instituição com o desempenho médio do mesmo curso de outra instituição, com perfis semelhantes). O INEP (2010b) informa que, desde 2008, apenas o desempenho dos alunos concluintes é considerado para o cálculo de nota do ENADE.

Cardoso (2015) tece uma crítica ao fato de que a avaliação da educação superior brasileira tem sido embasada nestes Indicadores de Qualidade e Conceitos de Avaliação, dentre os quais os maiores direcionadores da avaliação são os anteriormente citados Conceito Preliminar de Cursos (CPC) responsável pelo índice dos cursos, o Índice Geral dos Cursos (IGC) que indica a qualidade da instituição de ensino superior e o ENADE que indica a “qualidade” dos estudantes.

Destes, o maior responsável pelos impactos ao SINAES é o CPC, que considera os seguintes aspectos: as notas médias dos alunos ingressantes e concluintes em conhecimentos de formação geral e específica passam por um cálculo de uma nova média geral entre elas (ou seja, tira-se a média das médias), daí é estabelecida aos cursos nota de 1 a 5. Tal classificação de notas fez com que o Ministério da Educação (MEC) dispensasse os cursos mais bem avaliados da visita *in loco* (ação não pensada na formulação do SINAES). Cardoso (2015) destaca que, desde o início, o CPC passa por constantes mudanças que dificultam sua compreensão. O CPC tem direta influência no IGC, pois, na medida em que as notas dos cursos são alteradas, as das instituições também são.

Desta forma, o ENADE vem influenciar nas notas do CPC e do IGC, pois, como Polidori (2009) delinea, o ENADE compõe 40% do CPC, junto a 30% referentes aos recursos físicos, humanos e didáticos da instituição (anteriormente detalhados), e 30% relativos a uma média tirada entre o desempenho de um concluinte em comparação aos demais concluintes do mesmo curso – o IDD – que

também é calculado a partir do ENADE. Ou seja, a avaliação fica majoritariamente dependente dos dados mediados por este exame.

O referido autor aponta que a maior parte destes dados são tirados do ENADE e outra parte do Sistema de Cadastro dos Docentes que as instituições preenchem, significando que a avaliação é 90% dependente do exame feito pelos concluintes, considerando os percentuais citados do ENADE, do IDD e de boa parte dos insumos que é avaliada pelos discentes no momento da prova. Assim, a proposta do SINAES – que foi planejada para atender uma avaliação ampla – tem sido executada resumidamente às respostas dos graduandos. A avaliação deixa de ser realizada por múltiplos fatores, como idealizado para o SINAES, e se reduz à aferição, por meio do exame aos alunos, se os objetivos da formação, a partir das diretrizes curriculares, foram “alcançados”.

O CPC também é relacionado a outro indicador, o Índice Geral de Cursos da Instituição da Educação Superior (IGC) que

[...] irá se utilizar da média ponderada dos Conceitos Preliminares de Cursos (CPC), sendo a ponderação determinada pelo número de matrículas em cada um dos cursos de graduação correspondentes (Inciso I [da Portaria Normativa nº 12 de setembro de 2008]), e da média ponderada das notas dos programas de pós-graduação, obtidas a partir da conversão dos conceitos fixados pela CAPES, sendo a ponderação baseada no número de matrículas em cada um dos cursos ou programas de pós-graduação *stricto sensu* correspondente (Inciso II). A Portaria evidencia nos dois primeiros parágrafos do Artigo 2º que a ponderação levará em conta a distribuição dos alunos da IES entre os diferentes níveis de ensino (graduação, mestrado e doutorado) e que, nas instituições sem cursos ou programas de pós-graduação avaliados pela CAPES, o IGC será calculado na forma do inciso I. Ainda, a Portaria diz que esse Índice será utilizado como referencial orientador das comissões de avaliação institucional (POLIDORI, 2009, p. 447 – 448).

Compreendemos que o modelo de avaliação nacional amplo proposto se resume a dois indicadores que, inclusive, o autor citado diz que vai atender somente 8% das instituições de ensino superior, pois nem todas têm os programas de pós-graduação. Podemos concordar com Limana (2008) quando diz que foi ignorado todo o investimento financeiro e intelectual que colaborou para a substituição do antigo provão pelo SINAES, elaborado com preceitos que relativizavam, nos processos avaliativos de cursos e instituições, a importância do desempenho dos estudantes. Se o objetivo fosse apenas o de “ranqueamento”, não teria necessidade de mudar o provão, já que, para isso, ele se apresentava mais simples e eficiente.

Limana (2008) afirma que nunca foi questionado o avanço alcançado por meio do SINAES, e as respostas formais às mudanças no sistema se justificam pela não possibilidade dos responsáveis pela avaliação de fazer o processo em todo o país. Mas o autor defende que, como diz a proposta original do SINAES, poderiam ser capacitados os que elaboram o processo avaliativo para que também pudessem avaliar os resultados, então só é demonstrada a existência do mito de impossibilidade de avaliar todos os cursos, que mais parece significar falta de criatividade ou indisposição para criar as condições que atendam o que era previsto em lei.

As mudanças dos direcionamentos iniciais, como vimos na Portaria nº 4 de 05 de agosto de 2008, só levaram tal sistema às reduções de seu caráter avaliativo, pois, desde 2007, o SINAES sofreu alteração e hoje está reduzido ao ENADE, assim, perdeu perspectiva de unidade ou totalidade.

Então, entendemos com Sousa e Bruno (2008) que o ENADE não pode ser considerado como melhor indicador de avaliação porque, além de, por exemplo, a avaliação desconsiderar os programas de pesquisa e extensão e ter o caráter obrigatório, sua condução se configura mais como mecanismo de controle para as intenções e funções do Ministério da Educação (MEC), deixando de lado modelos de avaliação para efetiva democratização do ensino superior.

Isto se põe como alerta para a comunidade acadêmica, pois se o sistema de avaliação se direciona às intenções e vontades da instância de controle educacional, que é inevitavelmente influenciada por interesses economicistas, significa que as medidas ficam a depender das perspectivas de cada governo, ou seja, deixa brechas para reducionismos, retaliações, e até medidas ditatoriais, a depender do perfil das lideranças do país. Assim, temos a educação superior lançada à sorte.

Neste sentido, Arretche (2013) ressalta a possibilidade de a avaliação ser instrumento democrático, pois se for conduzida de modo rigoroso, com instrumentos adequados e divulgação dos resultados, permite que a população exerça o controle democrático. As avaliações são conduzidas pelos governos, então é rara a isenção de intencionalidades. Por isto, entendemos que a avaliação da educação superior brasileira reduzida ao ENADE compromete o conhecimento de fatores reais que podem estar comprometendo o processo de formação, fatores estes que, em determinadas instituições como as públicas, são causados pela falta de investimento do governo.

A avaliação por meio do ENADE permite mais uma análise do processo do que uma avaliação política do ensino superior brasileiro, assemelhando-se a uma avaliação de eficácia que verifica a relação entre pontos almejados e os “alcançados”, como pode aqui ser entendido em Arretche (2013) e Boschetti (2009) inicialmente. Obviamente, ela não deixa de ter seu valor, pois dificilmente um modelo de avaliação terá condições para avaliar todos os aspectos envolvidos no objeto avaliado, principalmente na sociedade atual em que a lógica do estado mínimo prevalece e priva os investimentos para os serviços públicos e a avaliação deles.

Assim, é melhor ter uma avaliação que evidencie um dos aspectos e sujeitos do que nenhuma avaliação, mas o fato de o ENADE ser conduzido como uma avaliação total do ensino superior traz os inevitáveis reducionismos mencionados, salientando que um modelo mais amplo e justo de avaliação deve ser buscado. Aqui, vemos a contradição pertinente à avaliação lançada pelo ENADE, não é a ideal, mas possibilita a percepção de uma realidade que nos faça ir em busca de melhorias ao ensino superior e à avaliação dele.

Fica evidenciado também quão fortes são os interesses econômicos da sociedade capitalista neoliberal, a ponto de desmantelarem uma proposta debatida coletivamente para a avaliação do ensino superior, fazendo da avaliação um mecanismo reduzido, mesmo diante da necessidade de que sejam enxergados os vários fatores que poderiam e podem efetivamente redirecionar o processo formativo do ensino superior brasileiro.

A partir deste delineamento, compreende-se o reducionismo lançado ao SINAES, comprometendo todo um sistema de avaliação, proposto com múltiplos aspectos, reduzindo-o a apenas um aspecto, que é um exame (ENADE), assemelhando a avaliação atual à anterior, camuflando os reais pontos que podem ser melhorados. Revela-se a falta de comprometimento do Estado em conduzir avaliação adequada que potencializaria o serviço à população usuária do ensino superior, justificando também a constante busca por parte de estudos e debates para compreender e enxergar além do que o ENADE tem sido proposto.

### **2.3.5 Exame Nacional de Cursos**

O Exame Nacional de Cursos foi criado pela Lei n.º 9131/95 e assim denominado pela Portaria Ministerial n.º 246/96, tendo sido aplicado no ano de 1996



nos cursos de Direito, Administração e Engenharia Civil. A previsão era de que a cada ano mais cursos fossem introduzidos no processo.

A Lei n.º 9131/95, regulamentou a realização de um exame geral obrigatório, a fim de fornecer à população uma educação de qualidade. Diante disso está disposto na referida lei que,

Art.3º - Com vistas ao disposto na letra “c” da Lei 4024, de 1961, com a redação dada pela presente Lei, o Ministério da Educação e do Desporto fará realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão (Artigo 3º, Lei n.º 9131/95).

O Exame Nacional de Cursos foi constituído como um instrumento para aferir conhecimentos e competências adquiridas pelos graduandos. Porém, seu objetivo não era avaliar o desempenho acadêmico dos estudantes propriamente, mas, através deles, o ensino das instituições de educação superior.

A fim de legitimar o Exame Nacional de Cursos o governo lançou mão de várias táticas, dentre elas destacam-se: estímulo à competitividade entre as universidades, recredenciamento das instituições de ensino superior condicionadas pelos resultados obtidos no exame, utilização de marketing e propaganda na mídia para convencer a opinião pública de que o mesmo era um importante instrumento para a melhoria da qualidade do ensino, etc. Dias Sobrinho afirma que, “trata-se de um instrumento regulador que faz parte de um universo mais amplo de regulação ou de estabelecimento de regras de jogo de validade nacional” (DIAS SOBRINHO, 1999, 40).

Catani e Oliveira (2000) afirmam que a regulamentação da Lei n.º 9131/ 95 sinalizou o caminho que as políticas para esse nível de ensino iriam tomar. Isso porque as principais características introduzidas com o Exame Nacional de Cursos foi uma série de avaliações e de mecanismos de controle que objetivaram aferir a qualidade e a eficiência na área.

É justamente nesse aspecto que reside uma das muitas críticas vinculadas ao Provão, pois as provas são constituídas de questões genéricas, que pretendem aferir o domínio dos conteúdos inseridos nos programas dos cursos, estabelecendo conteúdos mínimos que são facilmente observáveis e que podem ser medidos através de instrumentos objetivos. Segundo Chaves,

Ao invés de avaliar, o Provão se propõe a classificá-las através de um mecanismo precário: uma única prova escrita para todo o Brasil,

desconsiderando totalmente as diferenças regionais, e a realidade específica de cada curso ou instituição, transferindo unicamente para o aluno a responsabilidade sobre a qualidade do ensino superior (CHAVES, 2002, 112).

A concepção de qualidade implícita na proposta refere-se aos resultados que são de fácil visualização, pois se valoriza o produto em detrimento do processo. Dias Sobrinho (1999), afirma que um dos grandes problemas desses procedimentos avaliativos, é que eles, requerendo informações simples e rápidas, se atêm quase exclusivamente aos produtos ou resultados, e limitam-se a medir aquilo que é facilmente quantificável e observável.

O Provão configura-se como um instrumento de medição de resultados, “legitimadores do controle através do qual o governo tenta homogeneizar as universidades” (CHAVES, 2002, 112). A autora afirma também que a concepção de avaliação presente no Provão é baseada na medição quantitativa e no sistema de hierarquização das instituições. Assim, os resultados são divulgados anualmente pelo MEC, mas o que tem prevalecido é a classificação das instituições de ensino superior, isto é, o ranqueamento de acordo com os critérios estabelecidos, que possui como “parâmetro a média geral de cada curso avaliado e o desvio padrão calculado a partir das notas de cada curso” (CHAVES, 2002, 112). A participação no Exame Nacional de Cursos foi tornada obrigatória para o aluno obter o seu diploma de conclusão da graduação, mas a Lei garantia que as notas não serão registradas no histórico escolar (§3º, Art. 3º, Lei n.º 9131/95).

O Exame Nacional de Cursos representou um novo estilo de fazer/gerir políticas do Ministério da Educação, constituído como um importante instrumento para fortalecer e modernizar suas funções de controle, monitoramento e coordenação. Inscreve-se como um procedimento avaliativo dotado de forte apelo do mercado, valorizando a competitividade, a eficiência e a técnica. Segundo Dias Sobrinho,

O PROVÃO garantiu sua sustentação política basicamente no terreno governamental e seus arredores. Essa sustentação foi assegurada pela então forte aliança entre o Executivo e setores dominantes do Legislativo e contou com grande apoio dos meios de comunicação e de formação da opinião pública, obedecendo ao princípio vigente de que a regulação é fundamental para o exercício da governança (DIAS SOBRINHO, 1999, 40).

A fim de, complementar o Programa de Avaliação dos Cursos de Graduação, o MEC instituiu por meio do Decreto nº. 2026, de 10 de outubro de 1996 a avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação, que consiste em verificar,

- a) A organização didático-pedagógica;
- b) A adequação das instalações físicas em geral;
- c) A adequação das instalações especiais, tais como laboratórios, oficinas e outros ambientes indispensáveis à execução do currículo;
- d) A qualificação do corpo docente (titulação, regime de trabalho, planos de cargo e salários, produtividade científica, experiência profissional, relação professor/ aluno);
- e) As bibliotecas, com atenção para o acervo bibliográfico, inclusive livros e periódicos, regime de funcionamento, modernização dos serviços e adequação ambiental (Art. 6º, Decreto n.º 2026/96).

A Avaliação das Condições de Oferta teve início em 1997, sendo que Comissões de Especialistas foram designadas para avaliar os cursos que já haviam se submetido ao Exame Nacional de Cursos. Através dos resultados dos dois métodos de avaliação, definia-se a classificação ou ranqueamento das instituições. O PROVÃO e a Avaliação das Condições de Oferta configuravam-se como instrumentos de medição quantitativa de resultados, legitimadores do controle através do qual o governo tenta homogeneizar as universidades. Segundo afirma Chaves, o Exame Nacional de Cursos (PROVÃO) e a Análise das Condições de Oferta (ACO) constituem-se em mecanismos de avaliação do ensino superior, impostos pelo governo federal que integram a política educacional e cumpre importante papel na perspectiva de legitimação do projeto capitalista global. Esses mecanismos são parte de uma política maior de reforma do sistema educacional que vem sendo implementada de forma fragmentada, através de diferentes instrumentos normativos que, no seu conjunto, constituem a política do governo FHC para a educação brasileira (CHAVES, 2002, 108). Sem dúvida, o PROVÃO se constituiu como um instrumento de controle e de definição de políticas que estimularam a expansão competitiva do ensino superior. Por esses e outros motivos a proposta foi objeto de inúmeras críticas e resistências por parte dos representantes das universidades e de estudantes que não concordaram com os princípios e a forma como ele foi organizado e implementado.

Dentre as críticas feitas pela comunidade acadêmica ao exame destacam-se: Sua condição de exame geral desarticulado de um conjunto integrado de avaliações com princípios, objetivos, agentes e ações claramente definidas;

A sua racionalidade muito mais mercadológica e reguladora do que acadêmica e pedagógica; desconsideração do perfil acadêmico do alunado que ingressa em uma IES;

Inviabilidade de realizar uma análise sobre o valor agregado pela instituição aos conhecimentos e habilidades dos seus estudantes, sendo difícil determinar a capacidade institucional de oferecer boa formação aos seus alunos;

Ausência de comparabilidade entre as provas ao longo do tempo, o que compromete seriamente a capacidade de avaliar os êxitos, in sucessos e perspectivas dos cursos.

Incluem-se também os sucessivos boicotes por parte dos estudantes e a falta de critério para lidar com provas entregue em branco;

A constatação de que os conceitos divulgados à população, supostamente indicativos de qualidade, não expressam a real qualidade dos cursos, gerando desinformação e desorientação do grande público;

Divulgação dos resultados do Exame Nacional de Cursos desvinculados de outros processos avaliativos, atribuindo a ele centralidade no sistema de avaliação e autoridade exclusiva ao comunicar ao público a suposta qualidade dos cursos;

Adoção de políticas de premiação e punição de instituições com base em conceitos gerados por um instrumento e por uma metodologia deficiente e, portanto, incapazes de expressar com confiabilidade a qualidade dos cursos.

As críticas estendem-se também, ao fato do PROVÃO não ser considerado uma avaliação plena, pois privilegiava apenas os resultados obtidos no exame, sem considerar o processo. O Exame Nacional de Cursos distancia-se dos processos verdadeiramente avaliativos uma vez que a sua proposta, pelas limitações que lhe são próprias, não pode ser considerada como um processo sistemático de identificação do mérito e do valor dos cursos de graduação – questão fundamental à apreciação da qualidade acadêmica de um curso ou instituição (BRASIL, 2003). Cabe mencionar que apesar de todas as críticas realizadas ao exame, o mesmo teve como aspecto positivo o fato de estimular no Brasil a discussão em torno da importância da avaliação da educação superior e exigir das instituições de ensino superior alguns itens, como por exemplo, a titulação dos professores.

O Exame Nacional de Cursos foi aplicado aos estudantes no período de 1996 a 2003, abrangendo cursos de graduação de 26 áreas. No ano de 2003 iniciou-se um debate em torno das políticas de avaliação da educação superior, considerando necessária a adoção de ações e/ou medidas que reformulassem e reorientassem as práticas desenvolvidas naquele momento.

### 3 AVALIAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A avaliação institucional é um processo dinâmico onde é abordado informações que revelem as fragilidades e potencialidades da Instituição, por isso, o processo avaliativo é visto como um compromisso que contribui para o desenvolvimento da instituição,

Objetivando transformações nas práticas acadêmicas e administrativas que assegurem a qualidade da educação oferecida, pois é um sistema que coleta de informações reais possíveis de serem confrontadas com os objetivos e monitoramento das ações estratégicas (PINTO; SANTOS GOMES; 2021).

Como forma de garantia da qualidade da educação superior brasileira, o INEP presta à sociedade o serviço de avaliação externa *in loco* de instituições de educação superior e cursos de graduação, um dos pilares avaliativos constantes na Lei do Sinaes (BRASIL, INEP; 2021).

A avaliação institucional ocorre para que as instituições possam ser credenciadas ou recredenciadas, conforme decisão realizada pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação superior (Seres/MEC), dessa forma os cursos de graduação possam ser autorizados, reconhecidos, ter a renovação de reconhecimento conferida ou ainda a transformação de organização acadêmica, conforme decisão da Seres/MEC, tendo como referencial básico o resultado da avaliação *in loco* (BRASIL, INEP; 2021).

Essas avaliações externas *in loco* tratam da análise de objetos pertinentes, aos processos e produtos das instituições de educação superior e cursos de graduação, conforme o ato decisório a ser subsidiado com a produção de dados e informações e a natureza do processo de avaliação *in loco*. As avaliações são orientadas por Instrumentos de Avaliação Institucional Externa (IAIE) ou por Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação (IACG), visando demonstrar de forma fidedigna, os objetos de avaliação que integram cada instrumento, contribuindo para a tomada de decisão de Estado em políticas públicas, a informação da sociedade e o fomento da melhoria da qualidade da educação superior no país (BRASIL, INEP; 2021).

Os resultados da avaliação são utilizados como evidências para suporte ao processo decisório e homologação dos respectivos atos autorizativos pela Seres/MEC autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso

de graduação, bem como credenciamento, recredenciamento ou transformação de organização acadêmica de instituições de educação superior (BRASIL, INEP; 2021).

O exame é composto por disciplinas que devem ser ensinadas, e avalia ainda melhorias que precisam ser feitas na instituição, como contratação de professores, capacitação de professores, melhorias nas instalações físicas, entre outros. Após a avaliação de todos os critérios, é atribuída uma nota ao curso e a instituição (GALHARDI; AZEVEDO, 2013).

A elaboração de rankings existe a muitos anos, e é vista com um instrumento que não contribui para a promoção da qualidade científica e social da educação superior, porém a mídia elaborou equivocadamente um ranking a partir do Enade e em uma de suas aplicações, o que facilitou a promoção de algumas IES para melhorar sua imagem pública, e, competitividade no mercado educacional. Todavia essa iniciativa tomou força a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, por prever a escala de cinco níveis para os cursos e para o desempenho dos estudantes no Enade, como o Indicador de Diferença de Desempenho observado e esperado (IDD, 2006),

o Conceito Preliminar de Curso (CPC, 2007), obtido a partir de duas questões do questionário de avaliação discente, e o Índice Geral de Curso (IGC, 2007), que corresponde à média dos conceitos da IES em graduação e pós-graduação (DIAS SOBRINHO; 2010; BERTOLIN; MARCON; 2015).

A partir de um certo ponto o objetivo passou ser alcançar melhores índices nos exames, melhores posições nas classificações de “qualidade” e conseguir mais alunos para suas salas de aulas. Dessa forma surgiram iniciativas pontuais para facilitar esse objetivo, como: cursinhos preparatórios para o Enade, planos de disciplinas com os conteúdos abordados nos exames aplicados,

Além disso hoje a nota do Enade também importante para firmar convênios com as instituições, tais como PROUNI e FIES, para possibilitar acesso à base de dados científica ou para disponibilizar recursos do BNDES (BERTOLIN; MARCON; 2015).

### 3.1 O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO AVALIATIVO - ENADE

Os estudantes do século XXI, são um desafio aos professores de outra geração, pois a grande maioria destes estudantes estão acostumados a tecnologia digital, incluindo: telefones, Internet, celulares, iPods, dentre outros. Eles cresceram

em mundo mais tecnológico e com isso se aprimoraram, tornando mais comum esses usos nas futuras carreiras:

Dessa forma às dificuldades intrínsecas da docência aumenta e demanda um aprimorarmos o processo ensino-aprendizagem (GALHARDI; AZEVEDO,2013).

O desafio de educar vai além do planejar e avaliar a aprendizagem, ainda existem perguntas que precisam ser respondidas para a melhor compreensão da equipe docente, dentre diversas podemos citar: Como mensurar a aprendizagem dos alunos? Como determinar se o desempenho não foi causado por testes fáceis? Como comparar o desempenho entre turmas?

É natural que haja discrepâncias entre as classificações sugeridas por diferentes professores em um mesmo contexto ou teste (GALHARDI; AZEVEDO,2013).

O desempenho dos alunos e professores são mensurados a cada 3, visando testar a base de conhecimentos dos alunos de todas as instituições do país, sejam elas: públicas ou privadas, através do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, o Enade. Devido aos recentes avanços na tecnologia, a avaliação da compreensão tornou-se necessária em decorrência dos novos ambientes de aprendizagem,

Em particular, os alunos precisam ter um constante autoavaliação do seu progresso individual de aprendizagem (GALHARDI; AZEVEDO,2013).

Conhecer o perfil do professor é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem da disciplina: garantindo a oferta de um ensino de qualidade a do ensino a seus alunos, bem como o professor deve ser apto a identificar suas qualidades e deficiências no que tange ao perfil de um bom professor sempre buscando um aprimoramento eficiente

Além dos professores terem que acompanhar a mudança em diferentes níveis relacionadas ao trabalho, eles devem controlar outras demandas educacionais traduzindo um novo processo pedagógico, articulando novas condições educacionais (SANTANA; DE ARAÚJO,2011).

Entre os perfis de formação dos profissionais existe uma separação por áreas de formação sendo: prática, técnico-científica, pedagógica e social e política. Em algumas situações a relevância da titulação dos professores se sobressai na maioria



dos trabalhos. Porém outros fatores subjetivos são relacionados a classificação dos professores considerados “bons” ou “ótimos”.

Os professores de quaisquer áreas de ensino, devem estar em constante aperfeiçoamento, participando de cursos de capacitação e qualificação, referente as suas disciplinas e ao que envolve o exercício da docência, visando oferecer, aos seus alunos, a excelência na aprendizagem (SANTANA; DE ARAÚJO,2011).

Ao analisar o perfil de professores em diferentes instituições que o perfil se resume em quatro fatores: 1: dedicação à docência; 2: didática de ensino; 3: condução das aulas e avaliação e 4: o profissional na educação e defesa de classe. A variação do perfil entre os educadores mostra a importância da pesquisa para se instigar a comunidade acadêmica da necessidade de maior conhecimento sobre sua própria área.

As reflexões dos professores, estudantes e funcionários podem ser silenciadas mediante a burocratização a avaliação institucional em decorrência das dificuldades operacionais e compreensão de alguns aspectos do Sinaes, se tornando pouco relevante o papel das CPAs (Comissões Próprias de Avaliação). O estudante é a fonte de informação para os índices de qualidade e as políticas, a Avaliação da Educação superior brasileira pode virar somente um instrumento de classificação de cursos e instituições,

a qualidade de um curso/instituição está dependendo do desempenho do estudante em uma prova, considerando sua opinião a respeito de itens, não as especificidades de cada área, diferenças intelectuais, compromissos e interesses individuais prévios (DIAS SOBRINHO; 2010).

No Brasil já existem relatos de que os determinantes do desempenho durante a educação superior são variáveis, como, o nível da formação antes do seu ingresso na educação superior é peça chave no desempenho dos cursos. Em seguida apareceram a escolaridade do pai, o esforço pessoal no curso e a renda familiar, fatores esses que interferem diretamente na nota do Enade (SOUZA, 2008).

### 3.2 AVALIAÇÃO DO CURSO DE DIREITO

O Brasil é o país com maior número de faculdade de Direito no mundo e contava, em 2018, com 1.502 cursos para formar bacharéis na área. O aumento foi vertiginoso ao longo dos últimos 20 anos – em 1995, eram apenas 235 cursos os de

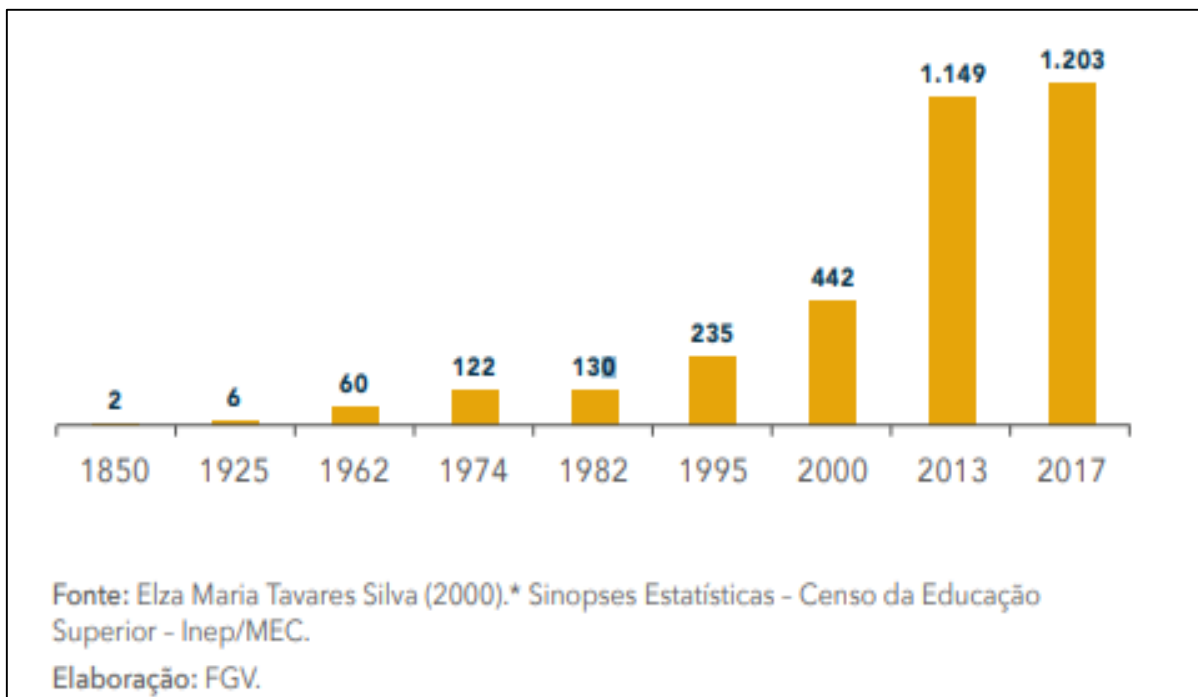
Direito, o que significa que ao longo de 23 anos o crescimento foi de 539%. Mas quantidade, pelo visto, está longe de significar qualidade, realizado pela FGV em parceria com a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

O não preenchimento de requisitos básicos pelas instituições de ensino fez com que, em 2013, o Ministério da Educação suspendesse a criação de novos cursos de Direito pelo país.

De lá para cá, avaliações e a criação de critérios mais rígidos tem diminuído a velocidade de crescimento de novas faculdades, mas o estudo joga luz para a problemática de que, mesmo assim, a maioria dos cursos já existentes continua abaixo do que o MEC considera satisfatório em termos de qualidade.

As instituições de ensino superior do país e todos os seus cursos passam por avaliações regulares desde 2004. O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e o Conceito Preliminar de Curso (CPC) são algumas formas de avaliação. O CPC permite avaliar, de forma multidimensional, a capacidade dos cursos de graduação de oferecerem condições adequadas a uma boa formação, como a titulação dos professores, os percentuais de docentes que cumprem regime parcial ou integral, recursos didático-pedagógicos, mas também aspectos como infraestrutura e instalações físicas.

**Tabela 3:** Evolução do número de cursos de direito no Brasil

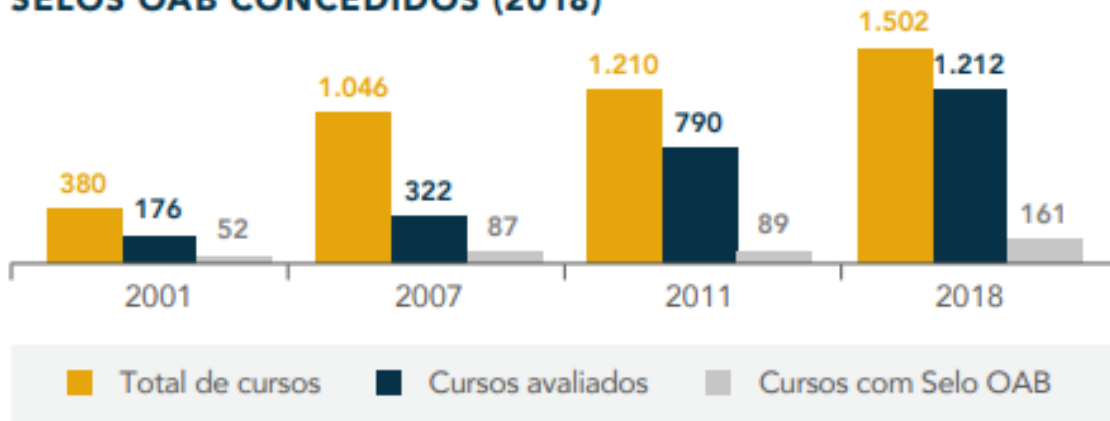


Certos padrões mínimos na qualidade da graduação são necessários para que aos bacharéis seja oferecida a formação acadêmica adequada para o bom desempenho no Exame de Ordem, etapa cujo cumprimento é obrigatório para a posterior atuação como advogado.

Assim, o Exame representa o principal instrumento de avaliação da qualidade de um determinado curso, mesmo sem existir um sistema de monitoramento pelos órgãos de educação responsáveis. Em última instância, isso ajuda a garantir uma formação de qualidade para um futuro exercício da profissão”, argumenta a autora do estudo.

O estudo mostra que, em 2015, apenas 232 dos 963 cursos avaliados no CPC tiveram desempenho considerado satisfatório, um percentual de 24,1%. Para ser considerado satisfatório, é necessário ter um CPC igual ou superior a 2,95 — a pontuação máxima, nesta escala, é de 5 pontos.

Outra forma de avaliação, realizada pela OAB, é o Selo OAB Recomenda. Desde 2001, a certificação reconhece e premia as instituições de ensino superior que atendam aos critérios de excelência, regularidade e qualidade mínima compatíveis com o que a OAB e a sociedade brasileira esperam. Em 2001, de 176 cursos avaliados, 52 receberam o selo. Já em 2018, de 1.212 cursos que foram verificados pela Ordem, apenas 161 foram recomendados.

**Tabela 4:** Evolução dos cursos em Graduação em Direito**FIGURA 13 | EVOLUÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DIREITO COM "SELO OAB RECOMENDA"****SELOS OAB CONCEDIDOS (2018)**

**EM 2018, O SELO OAB RECOMENDA FOI CONCEDIDO A:**

**13,3%** dos cursos avaliados

**10,7%** do total dos cursos

Nota (\*): Disponível em: <<https://www.oab.org.br/arquivos/pdf/Geral/oabrecomenda-sextaedicao.pdf>>.

Fonte: OAB.

Elaboração: FGV.

Para Felipe Santa Cruz, presidente da OAB, boa parte das instituições de ensino poderia melhorar a grade curricular, medida que, segundo ele, tem sido discutida pelas comissões do órgão.

“Ao nosso ver, a grade curricular não é voltada para advocacia no mínimo suficiente, nós estamos discutindo com algumas entidades alguma forma de fazer um acompanhamento do próprio desempenho das faculdades mês a mês”, aponta Santa Cruz. “Quando eu comecei a dar aula, nos anos 1990, meus alunos queriam, na sua grande maioria, ser servidores públicos. Hoje, com a crise fiscal brasileira, isso é praticamente inexistente. Então, as pessoas vão compulsoriamente para a advocacia privada, muitas sem vocação, e infelizmente com, digamos assim, uma

condescendência, uma falta de atuação concreta e de planejamento do Ministério da Educação”.

A enorme oferta de cursos sem a devida demonstração da qualidade fez o MEC suspender, em 2013, o credenciamento de novos cursos de Direito, até que fossem estabelecidos critérios para expansão e regulação desse campo. Em 2014, foi publicada norma nesse sentido, a Portaria Normativa 20/2014. A partir dessas novas diretrizes, o MEC passou a exigir indicadores mais altos e consistentes das instituições e de seus cursos, de forma que o Índice Geral de Cursos (IGC) ou Conceito Institucional (CI) seja igual ou superior a 3, em uma escala de 1 a 5. Além disso, passou a ser necessária, como condição para o credenciamento, a obtenção de CPC igual ou superior a 4, com pontuação mínima de 3 em cada quesito avaliado.

A portaria também elevou a importância dos pareceres do Conselho Federal da OAB no processo de credenciamento. Desde a década de 1990, a OAB colabora no processo administrativo de autorização e reconhecimento dos cursos de graduação em Direito. A partir de 2015, esse caráter foi incorporado ao padrão decisório do MEC, mediante o uso do parecer da OAB como fundamento para a avaliação dos cursos.

Contudo, o parecer da OAB não tem efeito vinculante sobre a decisão do MEC, assim, um curso pode ser credenciado mesmo que receba parecer desfavorável da OAB. Para isso, o curso deve apresentar uma excelente pontuação (IGC ou CI igual a 4 ou maior, ou conceito também igual a 4 ou maior, em cada uma das dimensões do Conceito de Curso – CC). Por outro lado, faculdades que tiverem sido aprovadas pela OAB, mas que só alcançaram nota 3 no Conceito de Curso, podem ter sua instalação deferida pelo MEC.

**As melhores faculdade de Direito, ano base 2018;**

Credito da Imagem: Agência UEL de Notícias: **20º UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos**

Dentre as privadas, a Faculdade de Direito da UNISINOS é a **6ª melhor do Brasil** e a 10ª mais bem avaliada no ranking geral no quesito **mercado**, que leva em consideração a opinião de profissionais de RH sobre preferências na hora de contratar funcionários. Na avaliação dos professores, é a 14ª mais bem avaliada.

**19º PUC Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro**

A Faculdade de Direito da PUC Rio se destaca na **avaliação do mercado**: se fosse levado em consideração só esse indicador, estaria na **4ª posição**. Segundo a opinião dos professores entrevistados pelo Datafolha, a PUC Rio divide com a UNISINOS a 14ª colocação.

#### **18º UNESP - Universidade Estadual Paulista**

Em qualidade do ensino, é a 15ª melhor do Brasil. Mas o que mais chama atenção na avaliação da Faculdade de Direito da UNESP é o desempenho de seus alunos no **exame da OAB**: neste quesito, a UNESP está isolada na **1ª colocação** do ranking geral com 38 pontos.

#### **17º UEL - Universidade Estadual de Londrina**

Além do excelente 17º lugar no ranking geral, a Faculdade de Direito da UEL se destaca no quesito **professores com dedicação integral e parcial**, no qual obteve a pontuação máxima (8,0).

#### **16º UFG - Universidade Federal de Goiás**

A Faculdade de Direito da UFG se destaca em dois indicadores: **avaliação do mercado** (ocupa a 10ª posição) e **professores com dedicação integral e parcial** (quesito no qual obteve a pontuação máxima).

#### **15º UFBA - Universidade Federal da Bahia**

A Faculdade de Direito da UFBA obteve pontuação de 37,18 no indicador que mede o desempenho dos alunos no **exame da OAB**. A melhor colocada nesse critério, a UNESP, soma 38 pontos. Outro quesito em que a UFBA se destaca é **professores com dedicação integral e parcial**, em que obteve nota máxima.

#### **14º MACKENZIE - Universidade Presbiteriana Mackenzie**

O curso de Direito do Mackenzie é o 4º mais bem avaliado entre os cursos privados do Brasil. Ocupa a **1ª colocação** na **avaliação do mercado** (que leva em consideração a opinião de profissionais de RH de empresas) e a **5ª posição** na **avaliação dos docentes**, estando apenas 0,05 atrás do 1º colocado.

#### **13º UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina**

A Faculdade de Direito da UFSC se destaca em 3 indicadores: **qualidade de ensino**, **avaliação dos docentes** e **professores com dedicação integral e parcial** - neste último, obteve a pontuação máxima. Em qualidade de ensino, ocupa a 6ª colocação no ranking geral. Em relação à avaliação dos docentes, empata com o Mackenzie na 5ª posição.

#### **12º UFF - Universidade Federal Fluminense**

O curso de Direito da UFF não é o melhor em nenhum dos critérios, mas se destaca por um **desempenho razoável em vários indicadores**, como qualidade do ensino, avaliação dos professores, avaliação do mercado e desempenho de seus estudantes no exame da OAB. No critério professores com dedicação integral e parcial, obteve a pontuação máxima: 8,0.

#### **11º FGV-Rio - Escola de Direito do Rio de Janeiro**

A 11ª melhor Faculdade de Direito do país é a 7ª colocada no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (**Enade**), que avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação. Outros indicadores em que FGV-Rio se destaca são **avaliação dos docentes** (10º lugar) e **desempenho no exame da OAB** (5º lugar).

#### **10º UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

A Faculdade de Direito da UERJ vai muito bem em todos os indicadores, exceto no quesito professores com dedicação integral e parcial. É a 10ª mais bem avaliada nos critérios **qualidade do ensino, avaliação do mercado, avaliação dos docentes e mestrado e doutorado** (que mede a quantidade de professores com esses títulos).

#### **9º PUC SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

A Faculdade de Direito da PUC-SP é a **mais bem avaliada no quesito avaliação do mercado**, com 18 pontos, e a 3ª melhor no critério avaliação dos docentes, com 18,97. Apesar disso, o desempenho de seus alunos no Enade não é dos melhores (fica entre as posições 201 e 250 no raking) e o mesmo se pode dizer em relação à prova da OAB (fica em 41º lugar).

#### **8º UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

A Faculdade de Direito da UFRGS consegue ter notas razoáveis e boas em todos os critérios de avaliação. Os destaques são **qualidade do ensino e avaliação dos docentes**. No quesito professores com dedicação integral e parcial, divide a 1ª posição com outras faculdades.

#### **7º UFPE - Universidade Federal de Pernambuco**

Ocupando a 7ª colocação, a Faculdade de Direito da UFPE tem desempenhos excelentes em alguns indicadores, como professores com dedicação integral e parcial, **avaliação do mercado e nota na prova da OAB**. Neste último quesito, é a **2ª melhor do país**, ficando atrás apenas da UNESP. É a 4ª mais bem avaliada por funcionários de RH das empresas ouvidas pelo Datafolha.

### **6º UFPR - Universidade Federal do Paraná**

A Faculdade de Direito da UFPR tem bom desempenho em todos os critérios, exceto no Enade, em que figura na 87ª posição no ranking geral. Mas em termos de **qualidade do ensino, avaliação do mercado, avaliação dos docentes** e professores com dedicação integral e parcial, está entre as 10 melhores do país.

### **5º UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro**

A Faculdade de Direito da UFRJ vai muito bem em **qualidade do ensino** (é a 5ª melhor), **avaliação do mercado** (é a 4ª melhor) e **avaliação dos docentes** (5º lugar). No quesito professores com dedicação integral e parcial possui a nota máxima. Só não vai tão bem assim nos critérios Enade (45º lugar) e OAB (35º).

### **4º UNB - Universidade de Brasília**

A Faculdade de Direito da UNB, a 4ª melhor do país, vai muito bem em todos os critérios. É a 4ª melhor em **qualidade de ensino**, a 5ª melhor na **avaliação dos professores** e seus alunos obtiveram o 3º melhor resultado no **Enade**.

### **3º FGV-SP - Escola de Direito de São Paulo**

A Escola de Direito da FGV-SP tem o 3º melhor desempenho nos seguintes critérios: qualidade de ensino, doutorado e mestrado e avaliação dos docentes. No quesito professores com dedicação integral e parcial possui a nota máxima. Trata-se da **melhor faculdade privada de Direito do país**.

### **2º UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais**

A **melhor federal do país** na área do Direito é a 4ª em avaliação do mercado, a 2ª em qualidade do ensino e a 2ª em avaliação dos docentes. Em relação ao desempenho de seus formandos na prova da OAB, é a 6ª melhor.

### **1º USP - Universidade de São Paulo**

A famosa Faculdade de Direito do Largo São Francisco, em São Paulo, continua sendo **a melhor do Brasil** de acordo com o RUF. É a 1ª colocada em avaliação do mercado, qualidade do ensino, doutorado/mestrado e avaliação dos docentes. Além disso, possui a nota máxima no quesito professores com dedicação integral e parcial. Possui o 7º melhor resultado no exame da OAB. No Enade, no entanto, ocupa o modesto 59º lugar.

Vale destacar que a nota dos estudantes no Enade responde por 70% do índice que mede a qualidade dos cursos, o CPC (Conceito Preliminar de Curso), sendo que os outros 30% são calculados com base em fatores como títulos do corpo de professores e infraestrutura da instituição. Como no Enade, a gradação do CPC



varia entre 1 e 5. Índices entre 1 e 2 são insatisfatórios e cursos com tal avaliação são punidos com o impedimento de ofertar novas vagas no vestibular.

O Centro Universitário de Caratinga (UNEC) Campus Nanuque-MG, ainda não passou por avaliação institucional, porém, seus professores estão trabalhando de forma a contribuir para o processo, o qual ocorrerá no ano de 2021, segundo alguns entrevistados os professores entenderam a importância do processo avaliativo para a Instituição.

Os números gerais de todos os cursos avaliados pelo Enade, divulgados também pelo Ministério da Educação (MEC) mostram relativa alta de cursos insatisfatórios no período (aumentou de 24,9% para 30%).

Confira as notas dos cursos de Direito no Enade:

**Tabela 5:** Resultado do Enade por Universidade

Instituição	Categoria Administrativa	Estado	Conceito Enade (Contínuo)	Conceito Enade (Faixa)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	PÚBLICA	MG	5,00	5
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ	PÚBLICA	PR	4,97	5
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ	PÚBLICA	PI	4,93	5
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	PÚBLICA	PR	4,92	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	PÚBLICA	MG	4,92	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA	PÚBLICA	RR	4,90	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	PÚBLICA	MG	4,88	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	PÚBLICA	GO	4,84	5
UNIVERSIDADE PAULISTA	PRIVADA	SP	4,82	5
FACULDADES INTEGRADAS ANTÔNIO EUFRÁSIO DE TOLEDO DE PRESIDENTE PRUDENTE	PRIVADA	SP	4,80	5

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	PÚBLICA	PR	4,79	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	PÚBLICA	RS	4,74	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	PÚBLICA	MT	4,73	5
FACULDADE DE EDUCAÇÃO SÃO LUÍS	PRIVADA	SP	4,71	5
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO	PÚBLICA	MA	4,69	5
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	PÚBLICA	PR	4,59	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	PÚBLICA	RN	4,54	5
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	PÚBLICA	DF	4,48	5
FACULDADE ARNALDO HORÁCIO FERREIRA	PRIVADA	BA	4,40	5
UNIVERSIDADE PAULISTA	PRIVADA	SP	4,32	5
FACULDADES INTEGRADAS DO VALE DO IGUAÇU	PRIVADA	PR	4,30	5
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	PÚBLICA	PR	4,28	5
INSTITUTO SALVADOR DE ENSINO E CULTURA	PRIVADA	BA	4,26	5
UNIVERSIDADE PAULISTA	PRIVADA	SP	4,26	5
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS	PÚBLICA	MG	4,23	5
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS	PÚBLICA	MS	4,22	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	PÚBLICA	RS	4,20	5
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ	PÚBLICA	PI	4,19	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	PÚBLICA	RS	4,19	5

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	PÚBLICA	RN	4,16	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	PÚBLICA	MS	4,15	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	PÚBLICA	PI	4,13	5
FACULDADES INTEGRADAS SÃO PEDRO	PRIVADA	ES	4,13	5
UNIVERSIDADE PAULISTA	PRIVADA	SP	4,11	5
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO	PÚBLICA	MA	4,11	5
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL	PÚBLICA	MS	4,09	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	PÚBLICA	PA	4,06	5
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	PÚBLICA	PR	4,06	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	PÚBLICA	PB	4,04	5
UNIVERSIDADE PAULISTA	PRIVADA	SP	4,02	5
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE	PÚBLICA	RN	4,00	5
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS	PÚBLICA	TO	4,00	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	PÚBLICA	GO	3,98	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	PÚBLICA	SC	3,92	4
FACULDADES INTEGRADAS ESPÍRITO SANTENSES	PRIVADA	ES	3,90	4
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ	PÚBLICA	PI	3,90	4
FACULDADES INTEGRADAS PADRE ALBINO	PRIVADA	SP	3,88	4
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	PÚBLICA	MG	3,87	4
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO	PRIVADA	PR	3,87	4

PARANÁ				
FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR DE FLORIANO	PRIVADA	PI	3,86	4
FACULDADE DA CIDADE DE SANTA LUZIA	PRIVADA	MG	3,86	4
CENTRO UNIVERSITÁRIO EURÍPEDES DE MARÍLIA	PRIVADA	SP	3,85	4
FACULDADE POLITÉCNICA DE CAMPINAS	PRIVADA	SP	3,84	4
CENTRO UNIVERSITÁRIO DO ESPÍRITO SANTO	PRIVADA	ES	3,83	4
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE PATOS DE MINAS	PRIVADA	MG	3,81	4
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO	PÚBLICA	MT	3,79	4
CENTRO UNIVERSITÁRIO DA GRANDE DOURADOS	PRIVADA	MS	3,79	4
UNIVERSIDADE PAULISTA	PRIVADA	SP	3,79	4
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	PÚBLICA	AL	3,78	4
ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO	PRIVADA	SP	3,78	4
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO VALE DO ACARAÚ	PÚBLICA	CE	3,78	4
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	PÚBLICA	MG	3,76	4
FACULDADE TRÊS PONTAS	PRIVADA	MG	3,76	4
UNIVERSIDADE PAULISTA	PRIVADA	SP	3,75	4
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ - CEUMAR	PRIVADA	PR	3,74	4
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ	PÚBLICA	PI	3,73	4
FACULDADE DE DIREITO DA FUNDAÇÃO ESCOLA SUPERIOR DO MINISTÉRIO PÚBLICO	PRIVADA	RS	3,73	4

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ	PÚBLICA	AP	3,73	4
CENTRO UNIVERSITÁRIO DO ESTADO DO PARÁ	PRIVADA	PA	3,72	4
FACULDADE SUDOESTE PAULISTA	PRIVADA	SP	3,71	4
FACULDADE CAMPO REAL	PRIVADA	PR	3,71	4
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS	PRIVADA	SP	3,71	4
FACULDADE DE ENSINO E CULTURA DO CEARÁ	PRIVADA	CE	3,70	4
FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ DE VILA VELHA	PRIVADA	ES	3,69	4
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	PÚBLICA	PR	3,69	4
UNIVERSIDADE PAULISTA	PRIVADA	SP	3,69	4
FACULDADE BRASILEIRA	PRIVADA	ES	3,68	4
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	PÚBLICA	RJ	3,68	4
UNIVERSIDADE PAULISTA	PRIVADA	SP	3,63	4
FACULDADE DE CIÊNCIAS JURÍDICAS DE JUIZ DE FORA	PRIVADA	MG	3,62	4
FACULDADES INTEGRADAS VIANNA JÚNIOR	PRIVADA	MG	3,62	4
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS DE CASCAVEL	PRIVADA	PR	3,61	4
FACULDADES INTEGRADAS DE ARACRUZ	PRIVADA	ES	3,61	4
INSTITUTO MACHADENSE DE ENSINO SUPERIOR	PRIVADA	MG	3,60	4
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E AGRÁRIAS DE ITAPEVA	PRIVADA	SP	3,60	4
UNIVERSIDADE SALVADOR	PRIVADA	BA	3,56	4
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE	PÚBLICA	RO	3,55	4

RONDÔNIA				
FACULDADE EDUVALE DE AVARÉ	PRIVADA	SP	3,55	4
FACULDADE DE DIREITO DE FRANCA	PÚBLICA	SP	3,54	4
INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DE ITAPIRA	PRIVADA	SP	3,54	4
FACULDADE DINÂMICA DO VALE DO PIRANGA	PRIVADA	MG	3,53	4
FACULDADE PITÁGORAS DE UBERLÂNDIA	PRIVADA	MG	3,51	4
UNIÃO DAS ESCOLAS DO GRUPO FAIMI DE EDUCAÇÃO	PRIVADA	SP	3,49	4
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	PÚBLICA	CE	3,48	4
CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO	PRIVADA	SP	3,47	4
FACULDADE PITÁGORAS DE LINHARES	PRIVADA	ES	3,46	4
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	PÚBLICA	BA	3,46	4
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ITAJUBÁ	PRIVADA	MG	3,45	4
CENTRO UNIVERSITÁRIO BARRIGA VERDE	PRIVADA	SC	3,45	4
CENTRO UNIVERSITÁRIO DO LESTE DE MINAS GERAIS	PRIVADA	MG	3,44	4
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE	PÚBLICA	PB	3,43	4
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL	PÚBLICA	MS	3,43	4
INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR JOÃO ALFREDO DE ANDRADE	PRIVADA	MG	3,42	4
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	PÚBLICA	AC	3,40	4
CENTRO UNIVERSITÁRIO DO ESPÍRITO SANTO	PRIVADA	ES	3,39	4

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	PÚBLICA	PE	3,39	4
FACULDADES UNIFICADAS DOCTUM DE LEOPOLDINA	PRIVADA	MG	3,39	4
UNIVERSIDADE JOSÉ DO ROSÁRIO VELLANO	PRIVADA	MG	3,39	4
UNIVERSIDADE PARANAENSE	PRIVADA	PR	3,38	4
FACULDADE DE DIREITO DE SOROCABA	PRIVADA	SP	3,38	4
ESCOLA SUPERIOR DOM HELDER CÂMARA	PRIVADA	MG	3,37	4
UNIVERSIDADE PAULISTA	PRIVADA	SP	3,37	4
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	PÚBLICA	BA	3,36	4
ESCOLA DE DIREITO DO RIO DE JANEIRO	PRIVADA	RJ	3,34	4
UNIVERSIDADE CÂNDIDO MENDES	PRIVADA	RJ	3,34	4
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – UNEAL	PÚBLICA	AL	3,34	4
FACULDADE DE DIREITO DO SUL DE MINAS	PRIVADA	MG	3,34	4
FACULDADE DOM ALBERTO	PRIVADA	RS	3,33	4
ESCOLA SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO, MARKETING E COMUNICAÇÃO DE SANTOS	PRIVADA	SP	3,31	4
FACULDADE SANTA LÚCIA	PRIVADA	SP	3,29	4

Instituição	Categoria Administrativa	Estado	Conceito Enade (Contínuo)	Conceito Enade (Faixa)
UNIVERSIDADE DE FRANCA	PRIVADA	SP	3,28	4
FACULDADE CAMPO GRANDE	PRIVADA	MS	3,28	4
UNIVERSIDADE DE MARÍLIA	PRIVADA	SP	3,28	4
FACULDADE DE CIÊNCIAS JURÍDICAS, GERENCIAIS E EDUCAÇÃO DE SINOP	PRIVADA	MT	3,28	4
UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE	PRIVADA	SC	3,26	4
CENTRO UNIVERSITÁRIO DO RIO GRANDE DO NORTE	PRIVADA	RN	3,26	4
UNIVERSIDADE PARANAENSE	PRIVADA	PR	3,25	4
UNIVERSIDADE DE RIBEIRÃO PRETO	PRIVADA	SP	3,25	4
FACULDADE DE JAGUARIÚNA	PRIVADA	SP	3,25	4
FACULDADE ALDETE MARIA ALVES	PRIVADA	MG	3,24	4
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS DE FLORIANÓPOLIS	PRIVADA	SC	3,24	4
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU	PÚBLICA	SC	3,24	4
FACULDADE DE DIREITO DE PEDRO LEOPOLDO	PRIVADA	MG	3,22	4
FACULDADE DE DIREITO DE PASSOS	PRIVADA	MG	3,22	4
FACULDADE CAPIXABA DE NOVA VENÉCIA	PRIVADA	ES	3,22	4
UNIVERSIDADE PARANAENSE	PRIVADA	PR	3,22	4
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	PÚBLICA	RJ	3,21	4
FACULDADE CENECISTA DE RIO DAS OSTRAS	PRIVADA	RJ	3,21	4
FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO	PRIVADA	MG	3,20	4



CARLOS DE BOM DESPACHO				
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE	PÚBLICA	RN	3,20	4
FACULDADE SÃO LUCAS	PRIVADA	RO	3,19	4
FACULDADE ATENAS	PRIVADA	MG	3,18	4
UNIVERSIDADE PAULISTA	PRIVADA	SP	3,18	4
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	PÚBLICA	AM	3,18	4
UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL	PRIVADA	RS	3,17	4
UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI	PÚBLICA	CE	3,17	4
UNIVERSIDADE PAULISTA	PRIVADA	SP	3,16	4
UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	PRIVADA	RS	3,16	4
UNIVERSIDADE PARANAENSE	PRIVADA	PR	3,16	4
FACULDADE SÃO GERALDO	PRIVADA	ES	3,16	4
UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA	PRIVADA	SP	3,15	4
UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE	PRIVADA	SC	3,14	4
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LAVRAS	PRIVADA	MG	3,14	4
INSTITUTO ITAPETINGANO DE ENSINO SUPERIOR	PRIVADA	SP	3,14	4
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	PÚBLICA	MA	3,14	4
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS IBMEC	PRIVADA	RJ	3,14	4
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ	PÚBLICA	PI	3,14	4
FACULDADE CHRISTUS	PRIVADA	CE	3,14	4
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	PRIVADA	RS	3,14	4
UNIVERSIDADE DO CONTESTADO	PRIVADA	SC	3,13	4
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	PRIVADA	RJ	3,12	4

FACULDADE MATER DEI	PRIVADA	PR	3,12	4
UNIVERSIDADE PAULISTA	PRIVADA	SP	3,12	4
UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	PÚBLICA	SC	3,11	4
FACULDADES INTEGRADAS DE TRÊS LAGOAS	PRIVADA	MS	3,11	4
UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ	PRIVADA	PR	3,09	4
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	PRIVADA	RJ	3,09	4
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE VALENÇA	PRIVADA	RJ	3,09	4
FACULDADE REGES DE DRACENA	PRIVADA	SP	3,09	4
FACULDADE DE TALENTOS HUMANOS	PRIVADA	MG	3,08	4
UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL	PRIVADA	SP	3,07	4
FACULDADE PARANAENSE	PRIVADA	PR	3,07	4
UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	PRIVADA	RJ	3,07	4
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS	PRIVADA	SP	3,06	4
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE JARAGUÁ DO SUL	PRIVADA	SC	3,05	4
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	PÚBLICA	SE	3,05	4
UNIVERSIDADE PAULISTA	PRIVADA	DF	3,04	4
UNIVERSIDADE PAULISTA	PRIVADA	SP	3,03	4
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BARRA MANSA	PRIVADA	RJ	3,03	4
FACULDADE MAX PLANCK	PRIVADA	SP	3,02	4
FACULDADE VALE DO CRICARÉ	PRIVADA	ES	3,02	4
UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	PRIVADA	RS	3,02	4
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA	PÚBLICA	PB	3,01	4
FACULDADE DOM BOSCO DE PORTO	PRIVADA	RS	3,00	4

ALEGRE				
FACULDADES INTEGRADAS DE PONTA PORÃ	PRIVADA	MS	3,00	4
FACULDADES INTEGRADAS DE OURINHOS	PRIVADA	SP	3,00	4
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	PÚBLICA	RS	3,00	4
FACULDADE DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E GERENCIAIS DE MANHUAÇU	PRIVADA	MG	2,99	4
FACULDADE BERTIOGA	PRIVADA	SP	2,99	4
FACULDADE DO SUDESTE MINEIRO	PRIVADA	MG	2,99	4
CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGÜERA	PRIVADA	SP	2,98	4
UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA	PRIVADA	PA	2,98	4
FACULDADE MARECHAL RONDON	PRIVADA	SP	2,97	4
UNIVERSIDADE DA REGIÃO DA CAMPANHA	PRIVADA	RS	2,97	4
CENTRO UNIVERSITÁRIO NOSSA SENHORA DO PATROCÍNIO	PRIVADA	SP	2,97	4
FACULDADE PITÁGORAS DE DIVINÓPOLIS – FPD	PRIVADA	MG	2,97	4
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	PRIVADA	SC	2,96	4
CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA DE SÃO PAULO	PRIVADA	SP	2,96	4
UNIVERSIDADE PARANAENSE	PRIVADA	PR	2,95	4
FACULDADE UNIME DE CIÊNCIAS JURÍDICAS	PRIVADA	BA	2,95	4
FACULDADE BAIANA DE DIREITO E GESTÃO	PRIVADA	BA	2,95	4
FACULDADE FARIAS BRITO	PRIVADA	CE	2,95	4
UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	PRIVADA	RS	2,95	4

RESULTADO COMPLETO EM <http://estaticog1.globo.com/2013/10/07/enade.pdf>

## 4 METODOLOGIA

- **Modelo de pesquisa:** qualitativa;
- **Lócus:** Centro Universitário de Caratinga (UNEC) Campus Nanuque-MG.
- **Sujeitos:** Professores;
- **Instrumento de coleta de dados:** entrevista;
- **Produto:** folder educativo.

Para a construir esta pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico de diversos materiais disponíveis sobre o tema, como, artigos, livros, sites, revistas e dissertações. As principais bases de dados usadas são plataformas de indexação como o Google Scholar, Scielo, periódicos publicados na Plataforma Sucupira com certificação Qualis Capes, site do Ministério da Educação e normativos sobre o tema.

Após a seleção, os materiais foram lidos e fichados para organização das informações e construção da parte teórica do trabalho de forma a direcionar e execução da investigação, executando e concluindo de forma confiável.

O projeto de pesquisa foi encaminhado para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), onde foi devidamente aprovado através do parecer de n. 4.921.571.

O estudo foi realizado com professores do curso de direito da cidade de Nanuque/MG, vinculados ao Centro Universitário de Caratinga (UNEC) Campus Nanuque-MG.

A pesquisadora fez a divulgação da pesquisa por meio virtual realizando o convite aos professores a participarem do estudo.

Foram incluídos no trabalho todos os professores do curso de direito vinculados a instituição na cidade de Nanuque – MG, sendo que os interessados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A) e responderem o questionário enviado.

A participação foi voluntária, não envolvendo riscos, uma vez que nenhum procedimento invasivo ou potencialmente lesivo lhe foi aplicado.

O instrumento foi baseado nos assuntos específicos sobre a avaliação do Enade. Foi utilizado a plataforma *google forms* com um questionário contendo questões objetivas e dissertativas referente ao tema proposto.

Quanto ao instrumento metodológico, foi utilizado um questionário com perguntas semiestruturadas (APÊNDICE B) para os professores, divulgado via aplicativo WhatsApp.

Inicialmente a pesquisadora entrou em contato com as participantes para explicar sobre os objetivos da pesquisa, informar os aspectos éticos do estudo e solicitada assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A) presente no questionário *online* e para orientar o preenchimento correto do instrumento.

As perguntas objetivas foram processadas e agrupadas para apresentação no formato de gráficos e/ou tabelas com auxílio do Programa Microsoft Excel 2020, seguido de uma descritiva simples. A análise foi exibida em frequência absoluta e/ou porcentagens, organizadas em forma de tabela e gráficos, e discutidas de acordo com o tema em questão.

#### 4.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO

Esta pesquisa se propôs a avaliar “Qual a percepção dos professores do Centro Universitário de Caratinga (UNEC) Campus Nanuque-MG, apresentam em relação ao Enade. Um estudo de casos com professores. É uma pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa visando à ordem que se deve impor aos diferentes processos para atingir um fim e/ou um resultado desejado.

O pesquisador qualitativo pauta seus estudos na interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos. [...] justifica-se pelo fato de os investigadores lidarem com a interpretação de entidades que, por sua vez, interpretam o mundo que as rodeiam. (OLIVEIRA, 1995, P.12)

#### 4.2 LOCAL DO ESTUDO

O município de Nanuque- MG está localizado no Vale do Mucuri e sua população estimada em 2018 era de 40.839 habitantes, a base econômica da cidade a qual o presente trabalho foi realizado, concreta-se na pecuária, agricultura, prestação de serviços e comércio local. O curso de Direito no Centro Universitário de Caratinga – Campus de Nanuque, foi iniciado há 03 (três) anos, tendo uma alta demanda e engajamento dos alunos com o curso, principalmente porque em um

passado não tão distante, a maior parte dos alunos que pretendiam fazer uma graduação no curso de direito, precisavam se deslocar para a cidade de Teixeira de Freitas/BA, localizada à cerca de 100 Km da cidade de Nanuque ou para a cidade Teófilo Otoni/MG, a cerca de 160 Km da cidade em que a pesquisa foi realizada.

Dessa forma, a iniciação do curso de direito na cidade de Nanuque-MG trouxe inúmeros benefícios para a cidade e região, sendo que todos os professores do curso foram entrevistados.

É sabido que no contexto nacional tem-se ocorrido uma robusta expansão de oferta de cursos de bacharelado em Direito em expansão mesmo com um mercado saturado. Existe um forte apelo de ordem mercadológica e uma ausência de tradição acadêmica, seja no ensino, na pesquisa e na extensão universitária, o que coloca em dúvida a qualidade do curso, da Instituição e do próprio profissional egresso da graduação (Carvalho, A. L., & Marcantonio, J. H., 2021).

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os professores envolvidos no estudo fazem parte do quadro de servidores da Instituição de Ensino Superior - Unec/Nanuque-MG, o grupo é formado por pessoas do sexo feminino e do sexo masculino. A formação acadêmica do grupo é bem diversificada, sendo que os entrevistados possuem doutorado, mestrado e pós-doutorado.

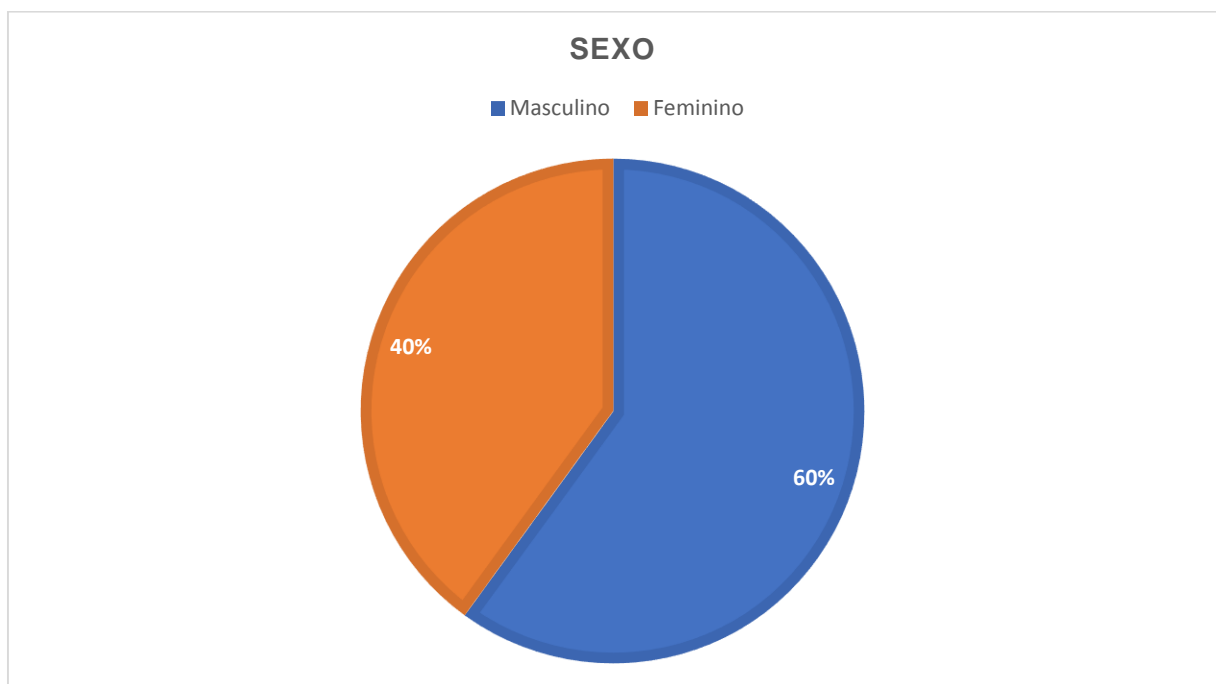
Ao se analisar o perfil dos participantes verifica-se que possuem ampla experiência no campo da educação superior.

As informações obtidas nos questionários permitiram nortear uma análise maior do assunto abordado.

O questionário analisou inicialmente as questões objetivas, onde os professores responderam as questões que já previamente definidas pela autora. Em seguida foi analisado as questões subjetivas, a opinião de cada entrevistado acerca do Enade, as respostas foram espontâneas, e divulgada respeitando a opinião de cada um, e transcritas conforme pensamento expresso.

As respostas inicialmente permitiram analisar e elaborar os gráficos comparativos, conforme expressos abaixo:

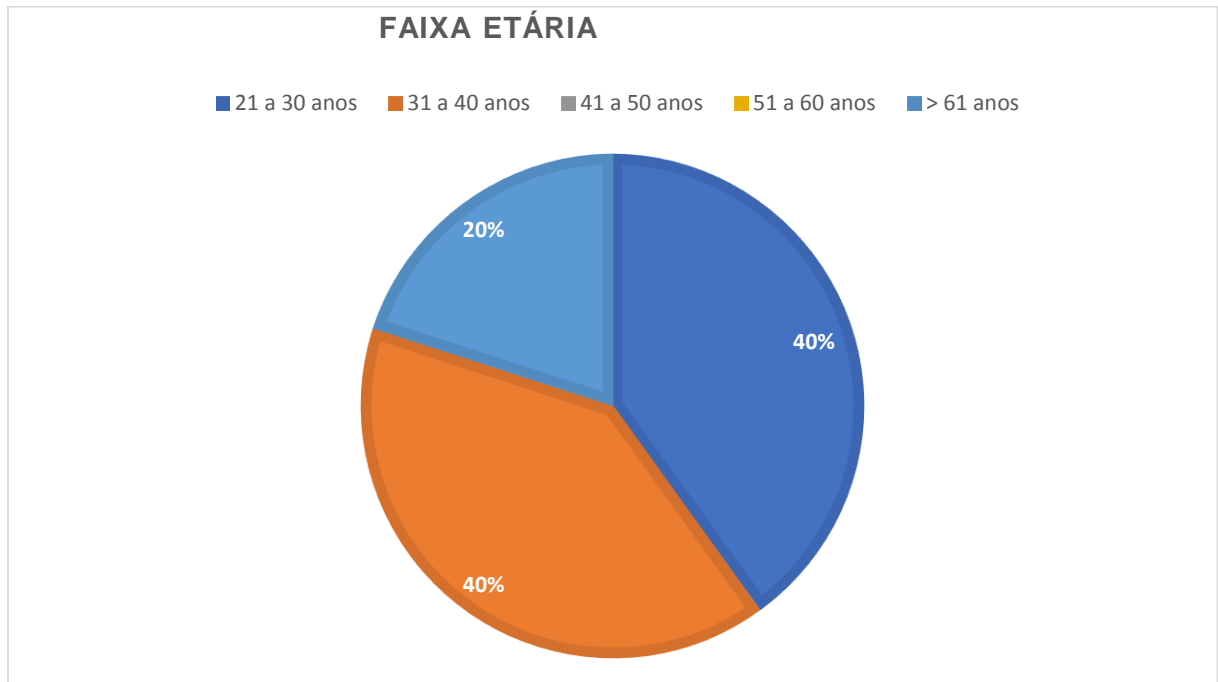
**Figura 1:** Sexo dos docentes vinculados ao curso de direito em Nanuque-MG.



Fonte: Produzida pela própria autora

Embora historicamente a profissão professor seja majoritariamente formada por mulheres, esse contexto tem sido modificado ao longo dos anos e foi observado nesse estudo que no curso de Direito investigado 60% dos professores eram do sexo masculino e 40% do sexo feminino (figura 1).

**Figura 2:** Faixa etária dos docentes vinculados ao curso de direito em Nanuque-MG



Fonte: produzida pela própria autora

A faixa etária desses professores em maior percentual ficou entre 21 a 40 anos (Figura 2).

A maioria dos professores já encontram-se trabalhando na instituição há muitos anos, outros chegaram recentes, embora todos os entrevistados já possuam experiência em docência em outras universidades e já passaram por avaliações, tendo colaborado para a nota de outras universidades.

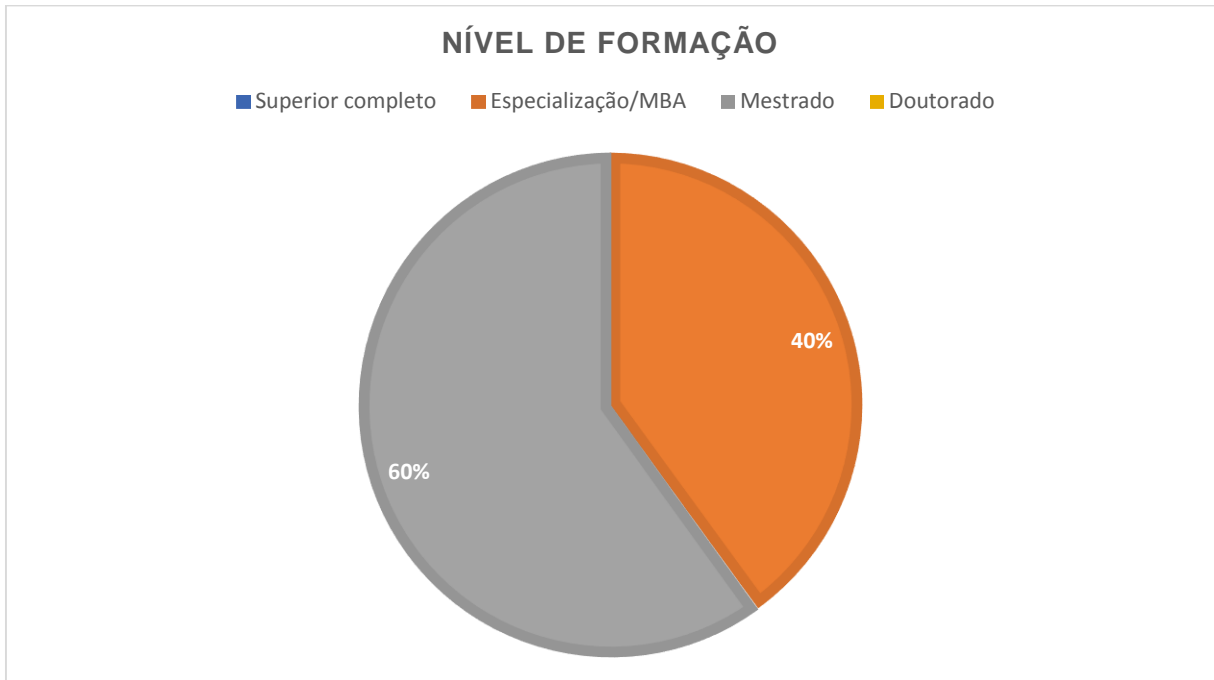
Como foi possível observar que a idade dos professores não diferencia quanto o assunto é avaliação, os mais jovens e os mais velhos apresentam a mesma concepção quando o assunto é avaliação institucional, cada docente entrevistado defende mudança na forma de avaliar, que seja mais transparente e mais objetivas de forma atender os alunos sem prejudicar as Instituições.

É oportuno esclarecer que foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os participantes, por se caracterizarem como sujeitos importantes no desenvolvimento de medidas e ações que visem aperfeiçoar a qualidade da



formação oferecida pelos cursos. Além disso, considera-se que a participação deles auxiliaria na compreensão dos resultados obtidos pelos estudantes de graduação, contribuindo para análise e aprofundamento do conhecimento sobre o exame.

**Figura 3:** Titulação dos docentes vinculados ao curso de direito em Nanuque-MG.

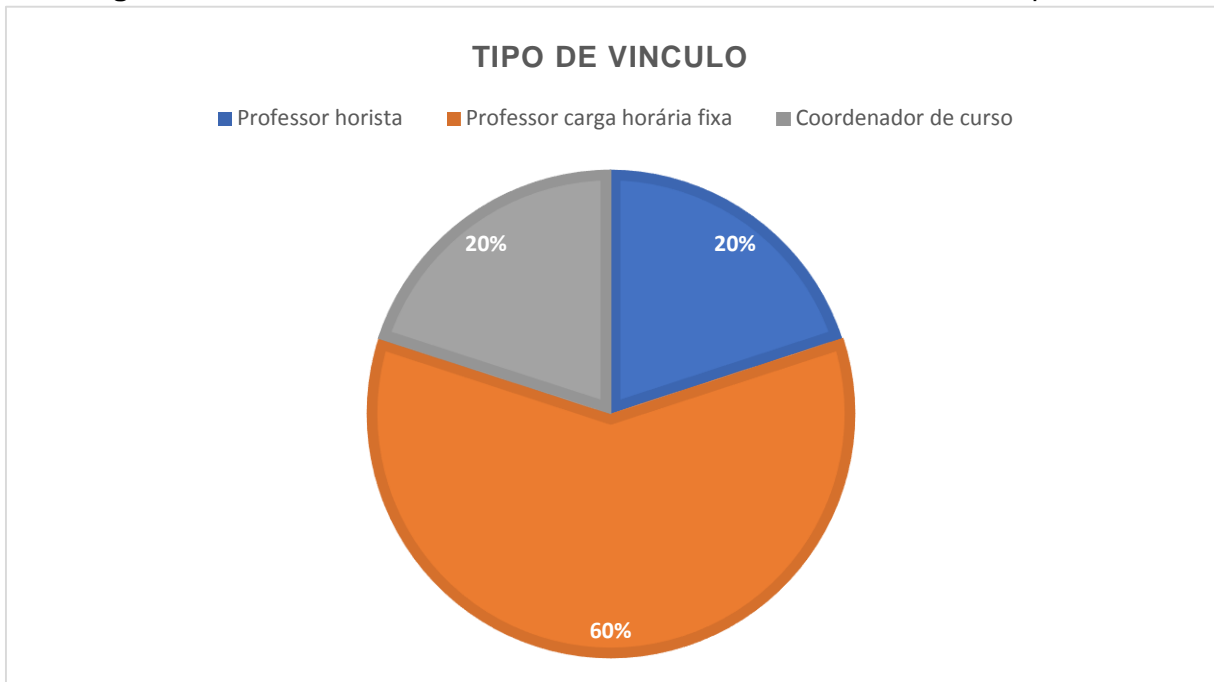


Fonte: produzida pela própria autora

Entre esses docentes podemos observar que 60% possuem o título de mestre e 40% especialização/MBA (figura 3). Conforme os novos instrumentos de avaliação institucionais publicados em 2017, não existe a exigência quantitativa de mestres e doutores em cursos de ensino superior, mas entendemos que um corpo docente qualificado é primordial para que os estudantes tenham bons resultados na formação.

A legislação educacional permite que profissionais recém-formados façam a opção de ingressar diretamente em um Curso de Mestrado, não estabelecendo tempo de experiência na área ou a conclusão de uma pós-graduação/especialização. Dessa forma, o nível de formação está diretamente ligado a qualificação profissional e aos bons resultados obtidos para a formação profissional dos professores (BECERRA, 2010).

**Figura 4:** Vínculo dos docentes vinculados ao curso de direito em Nanuque-MG.



Fonte: produzida pela própria autora

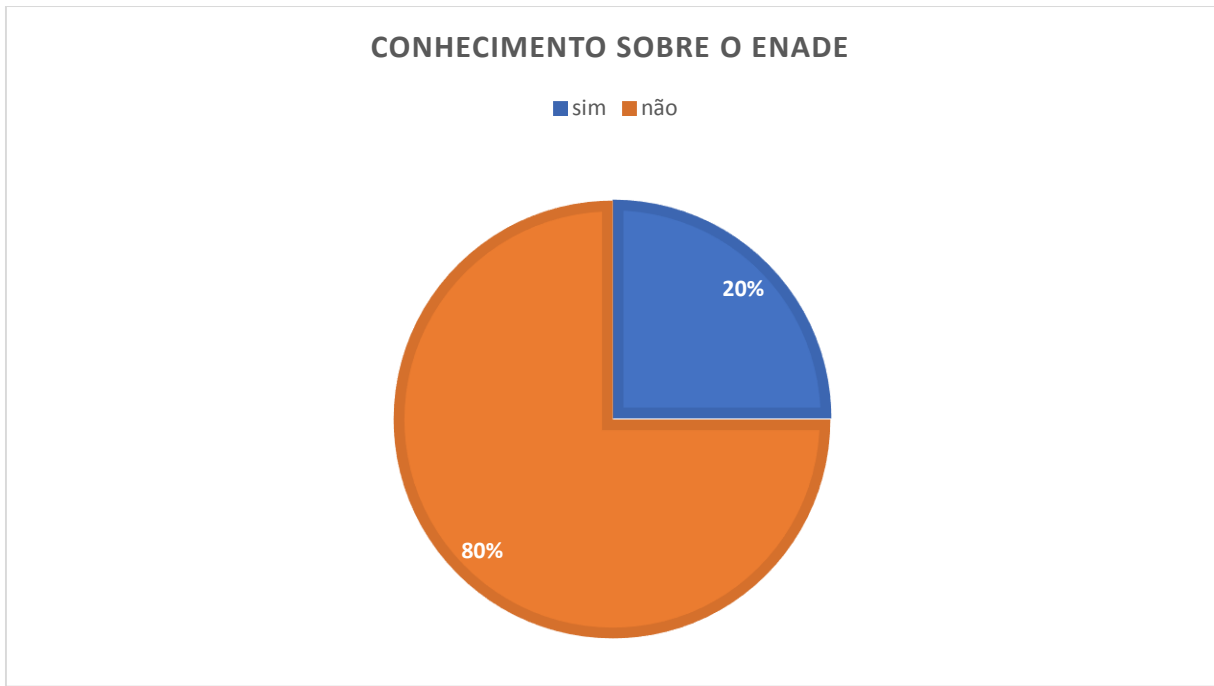
Dentre os professores vinculados a IES, apenas 60% possuem contrato com carga horária fixa semestral, considera-se carga horária fixa o contrato que não possui variação ao longo dos anos, independentemente do número de aulas, sendo que os demais professores são horistas e sua tarefa se resume tão somente a ministrar aulas, sem carga horária para extensão e pesquisa (figura 4).

Após a elaboração de um perfil do grupo de professores que compõem o colegiado do curso de Direito, objetivou-se identificar o conhecimento dos professores sobre o Enade, sendo que pelos relatos dos docentes, ainda não ocorreu a avaliação do Enade na instituição avaliada, visto que não teve formatura da primeira turma.

Embora seja necessário explicitar que o sucesso no resultado do Enade não deve ser o objetivo final de uma instituição, sabe-se que a nota desta avaliação infere incisivamente na possibilidade de prosseguimento do curso. Desta forma, é necessário que todos os docentes envolvidos no processo ensino aprendizagem conheçam os mecanismos. Diante do exposto entender como é construído a prova do Enade torna-se importante para que as Instituições de Ensino Superior, possam direcionar e ter uma clareza sobre sua missão como instituição de ensino, de forma a facilitar ou mediar a formação, constituindo um espaço real para o exercício da profissão e não simplesmente para que aulas fossem ministradas e os professores

seriam reconhecidos como agentes sociais, pessoas capazes de planejar e gerir o processo ensino/aprendizagem.

**Figura 5:** Conhecimento sobre o Enade, a partir da percepção dos professores



Fonte: produzida pela própria autora

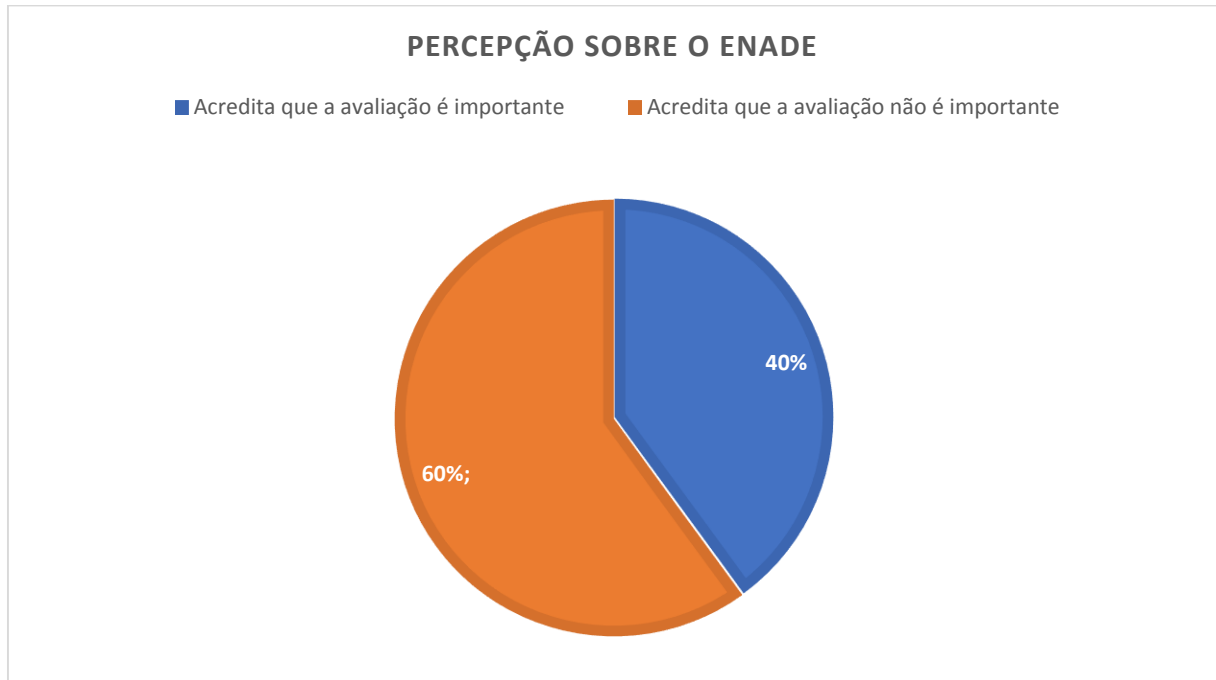
Outro ponto importante relatado pelos docentes é que por mais que os alunos possuem o conhecimento da existência da prova do Enade (figura 5), com percentuais 80% sim e 20% não respectivamente, apesar dos resultados relativos ao conhecimento da existência da prova.

A forma como o ENADE é desenvolvido e aplicado faz com que os resultados verificados nem sempre reflitam a realidade de determinados cursos e instituições. Segundo alguns professores entrevistados a culpa é da metodologia utilizada.

A obrigatoriedade permite traçar um panorama sobre todos os alunos, permitindo modificações que porventura se façam necessárias. A voluntariedade na realização poderia gerar distorções na análise, porquanto ficaria adstrita aos alunos mais participativos e engajados. Assim, como maneira de avaliar os alunos de uma forma geral, o importante para avaliar minimamente o nível dos acadêmicos e ter um painel da situação da educação superior no país.

Medir a atualidade do crescimento com o conhecimento numa visão holística, em face ao exposto, os professores consideram o Enade um exame importante para avaliar o ensino superior no Brasil.

**Figura 6:** Como seus alunos percebem a proposta do Enade?



Fonte: produzida pela própria autora

Os professores não estão convencidos da sua efetividade para avaliar a qualidade educacional da formação, pelo formato fica notório que a avaliação não possui caráter diagnóstica e formativa (figura 6).

As observações dos professores estão em conformidade com a literatura onde existem relatos que um problema atual dos professores é o fato que os estudantes se mostram apáticos em relação aos ensinamentos do professor, resistem e não se esforçam e se comprometem com as atividades extraclasse. Diante dos fatos faz-se necessário o docente refletir sobre formas de incentivar os alunos, mobilizá-los e ressuscitar o desejo de aprender.

É momento de dar significado aos conhecimentos e contextualizar o ensinamento considerando as necessidades dos alunos, suas origens, condições sociais e seus projetos pessoais. O professor precisa encontrar uma forma de dar sentido aos saberes e aos trabalhos escolares desses alunos. (BECERRA, 2010).

Quando questionados sobre a realização de um exame específico voltado ao curso de formação antes de concluir a graduação, todos relataram achar necessário. Desde que os critérios de análise e metodologia aplicada sejam condizentes, frente ao processo de mercantilização', cada vez mais clara, da educação, avaliar as instituições de ensino, é uma necessidade, pois um filtro ao fim da formação poderia incentivar um maior comprometimento do aluno ao longo do curso. Essa percepção ocorre quando são analisados os perfis de alunos dos cursos de Direito e Ciências Contábeis, que realizam os exames da OAB e CFC, respectivamente, em contraposição aos alunos de Administração de Empresas, cujo registro no CRA não exige exame de suficiência, permite notar um maior comprometimento daqueles, uma avaliação ao final do curso seria capaz de “filtrar” os alunos pelo nível de aprendizado, pois contribuiria para o aprimoramento do acadêmico e para que somente possa exercer a profissão profissionais minimamente aptos para tal. Observando sempre as competências e habilidades”.

Como o Enade é uma avaliação direcionada para área específica de cada curso, 100% dos docentes responderam que acham necessário o exame, alterando apenas as justificativas de acordo com suas percepções.

Ao questionar sobre o curso de direito em que são professores e qual os resultados que acreditam que os alunos iriam conseguir, foi respondido: O curso foi criado recentemente, sendo que a turma mais avançada, passou metade do seu tempo na instituição em regime remoto (aulas online), por conta da pandemia.

Em linhas gerais dois grupos podem ser traçados. O primeiro, formado por alunos mais maduros e que tem consciência da necessária preparação para o futuro profissional e um segundo grupo, cuja percepção dessa formação é menos aparente. Nesse sentido, o primeiro grupo conseguirá êxito nesses exames. O segundo grupo, nesse momento não alcançaria melhores resultados.”

Um resultado regular. Alguns alunos (1/4) continuam presentes e participativos, neste cenário de aula online, já uma outra parte acabou distanciando das atividades acadêmicas, talvez pela não obrigatoriedade de assistir a aula.

Assim, percebe-se uma preocupação dos professores com o resultado das avaliações dos alunos, seja pelo motivo de aulas on-line instituídas principalmente após a pandemia do Corona vírus, bem como com o nível de comprometimento dos alunos com o estudo.

É importante sensibilizar o estudante sobre a importância da prova, para que os objetivos propostos sejam atingidos com primazia. (BECERRA, 2010).

Pensando nos bons resultados do processo avaliativo o professor deve visar o esclarecimento do aluno, no início do curso ou da unidade, os critérios de avaliação que utilizará, bem como apresentar a programação a ser ministrada na disciplina. O professor deve possibilitar que todos os alunos participem das discussões inerentes ao conteúdo, de forma igualitária, respeitando e fazendo respeitar diferenças de opiniões.

Após análise objetiva do formulário analisou-se as questões subjetivas do formulário abordado, chegando ao seguinte resultado face ao apresentado pelos professores abordados.

Questionou-se aos docentes sobre a obrigatoriedade do Enade e 60% relataram que concordam com a obrigatoriedade do Enade, por ser uma forma importante de avaliar os alunos. Entre as respostas destaca-se:

Docente 1: *“Não. A forma como o ENADE é desenvolvido e aplicado faz com que os resultados verificados nem sempre reflitam a realidade de determinados cursos e instituições. A meu ver, há um grave erro na metodologia utilizada”*.

Docente 2: *“Sim, pois a obrigatoriedade permite traçar um panorama sobre todos os alunos, permitindo modificações que porventura se façam necessárias. A voluntariedade na realização poderia gerar distorções na análise, porquanto ficaria adstrita aos alunos mais participativos e engajados”*.

Docente 3: *“Sim, como maneira de avaliar os alunos de uma forma geral”*.

Docente 4: *“Sim. Pois é importante para avaliar minimamente o nível dos acadêmicos e ter um painel da situação da educação superior no país”*.

Docente 5: *“Medir a atualidade do crescimento com o conhecimento numa visão holística”*.

Conforme discorrido pelo primeiro docente citado, a prova não deveria ser obrigatória, isso levaria os estudantes a participarem com mais liberdade, ao mesmo tempo entende-se que a prova atende os objetivos propostos. 40% dos professores defendem que a prova deveria ser mais específica e menos genérica, entretanto, a avaliação do Enade é específica para cada curso, o que indica o desconhecimento dos docentes a respeito da avaliação.

Face ao exposto, os professores consideram o Enade um exame importante para avaliar o ensino superior no Brasil, mas destacam que deveria ter comprometimento voluntário.

Ao abordar sobre a Taxonomia de Bloom em suas avaliações com os alunos os docentes não definiram bem como a proposta é realizada, deixando uma lacuna na forma que ocorre, observamos as respostas:

Docente 1: *“Sim, embora não tenha definido como utiliza”.*

Docente 2: *“não, de maneira institucionalizada não utilizo”*

Docente 3: *“não, o docente não definiu o motivo”.*

Docente 4: *“sim, mas não utilizo de forma completa. As atividades/avaliações são direcionadas no aspecto cognitivo, em especial, voltado à sedimentação do conhecimento mediante análise de casos (compreensão e aplicação) e questionamentos sobre a teoria exposta.*

Docente 5: *“Sim, o docente não definiu como realiza”.*

Como o questionamento não solicitou uma justificativa da utilização da Taxonomia de Bloom aos docentes, eles foram bem sucintos nas respostas, observou-se que não quiseram adentrar muito no assunto, uma vez que, mesmo os que se manifestaram em suas resposta colocaram-se que a utilização é parcial, ou seja, não há uma definição dos docentes sobre a Taxonomia de Bloom.

Quando questionados sobre a realização de um exame específico voltado ao curso de formação antes de concluir a graduação, todos relataram achar necessário.

Docente 1: *“Sim, desde que os critérios de análise e metodologia aplicada sejam condizentes. Frente ao processo de 'mercantilização', cada vez mais clara, da educação, avaliar as instituições de ensino, é uma necessidade”.*

Docente 2: *“Sim, pois um filtro ao fim da formação poderia incentivar um maior comprometimento do aluno ao longo do curso. Essa percepção ocorre quando são analisados os perfis de alunos dos cursos de Direito e Ciências Contábeis, que realizam os exames da OAB e CFC, respectivamente, em contraposição aos alunos de Administração de Empresas, cujo registro no CRA não exige exame de suficiência, permite notar um maior comprometimento daqueles”.*

Docente 3: *“Sim, penso que uma avaliação ao final do curso seria capaz de “filtrar” os alunos pelo nível de aprendizado”.*

Docente 4: *“Sim. Porque contribui para o aprimoramento do acadêmico e para que somente possa exercer a profissão profissionais minimamente aptos para tal”.*

Docente 5: *“Sim. Observando sempre as competências e habilidades”.*

Como o Enade é uma avaliação direcionada para área específica de cada curso, 100% dos docentes responderam que acham necessário o exame, alterando apenas as justificativas de acordo com suas percepções.

Ao questionar sobre o curso de direito em que são professores e qual os resultados que acreditam que os alunos iriam conseguir, foi respondido:

Docente 1: *“Ainda não consigo ter essa dimensão. O curso foi criado recentemente, sendo que a turma mais avançada, passou metade do seu tempo na instituição em regime remoto (aulas online), por conta da pandemia”*

Docente 2: *“Em linhas gerais dois grupos podem ser traçados. O primeiro, formado por alunos mais maduros e que tem consciência da necessária preparação para o futuro profissional e um segundo grupo, cuja percepção dessa formação é menos aparente. Nesse sentido, o primeiro grupo conseguirá êxito nesses exames. O segundo grupo, nesse momento não alcançaria melhores resultados.”*

Docente 3: *“Um resultado regular. Alguns alunos (1/4) continuam presentes e participativos, neste cenário de aula online, já uma outra parte acabou distanciando das atividades acadêmicas, talvez pela não obrigatoriedade de assistir a aula”*

Docente 4: *“Bom. Porque são alunos dedicados e responsáveis.”*

Docente 5: *“Conseguirão um resultado muito bom. Vejo os alunos bem empenhados com os estudos.”*

Assim, percebe-se uma preocupação dos professores com o resultado das avaliações dos alunos, seja pelo motivo de aulas on-line instituídas principalmente após a pandemia do Corona vírus, bem como com o nível de comprometimento dos alunos com o estudo.

Ao questionar os professores sobre a existência de alguma medida específica implementada visando exclusivamente a preparação do Enade, indagando em caso positivo, se a medida é geral do curso ou exclusiva do professor, foi descrito que:

Docente 1: *“Não. Medidas exclusivamente voltadas para a realização do ENADE NÃO. Mas as ferramentas e recursos metodológicos utilizados no curso se voltam ao desenvolvimento das competências e habilidades definidos nas diretrizes curriculares do curso o que, certamente, contribuirá nesta preparação.”*

Docente 2: *“Não tenho conhecimento de alguma medida específica nesse sentido. Mas a elaboração de questões nas avaliações já no formato do exame, bem*



*como a divulgação da importância que esse exame tem para o aluno e para a instituição são ações importantes a serem destacadas.”*

Docente 3: *“Não”*

Docente 4: *“Não que eu tenha conhecimento”*

Docente 5: *“A preparação para o Enade é uma atividade incentivada e implementada pelo Curso”.*

Dessa forma, 80% dos docentes responderam que não possuem conhecimento de medidas específicas para a preparação para o Enade, o que causa preocupação, visto que no caso de falta de preparação dos professores consequentemente os alunos sairão prejudicados.

Ao questionar os docentes sobre a forma que entendem que o exame poderia ter uma melhor eficácia de avaliação, os professores responderam que:

Docente 1: *“Não obrigatoriedade. Isto faria com que os alunos participassem das avaliações de maneira mais tranquila, o que refletiria melhor a realidade vivenciada nas instituições. Uma maior proporção de questões voltadas ao curso em avaliação”.*

Docente 2: *“Com abordagens envolvendo situações concretas que serão vivenciadas por esses alunos ao fim de sua formação. Nesse particular, um complemento com uma visão reflexiva sobre a futura atuação profissional também seria interessante, despertando uma visão crítica do mesmo, em especial, sobre o papel que ele passa a desempenhar na sociedade, a partir dessa formação”.*

Docente 3: *“Talvez conscientizando os alunos que vão fazer a prova sobre a importância, não só para a instituição, mas para eles próprios”.*

Docente 4: *“Se fosse uma avaliação mais específica para cada curso.”*

Docente 5: *“Acredito que a metodologia usada no Enade atende aos objetivos da avaliação”*

Os docentes defendem que apesar da significância do Enade, a prova deveria não ser obrigatória, com maior conscientização dos alunos, e abordagem a situações concretas, o que significa que melhorias e outras alternativas de avaliação ainda podem ser adotadas pelo Governo Federal.

Por fim, foi perguntado a respeito das mudanças que entendem necessárias na avaliação do Enade, tendo os professores respondido que:

Docente 1: *“Não obrigatória, aumentar a proporção de questões específicas do curso”.*

Docente 2: *“Daria ênfase a avaliação de conhecimento específicos, mantendo, porém, a avaliação dos alunos quanto à estrutura da instituição de ensino”.*

Docente 3: (não respondeu à pergunta)

Docente 4: *“Faria com que a prova fosse distinta para cada curso de formação, com questões mais específicas e menos genéricas”*

Docente 5: *“Não faria nenhuma mudança”.*

Conforme discorrido pelo primeiro docente citado, a prova não deveria ser obrigatória, isso levaria os estudantes a participarem com mais liberdade, ao mesmo tempo entende-se que a prova atende os objetivos propostos. 40% dos professores defendem que a prova deveria ser mais específica e menos genérica, entretanto, a avaliação do Enade é específica para cada curso, o que indica o desconhecimento dos docentes a respeito da avaliação.

É importante sensibilizar o estudante sobre a importância da prova, para que os objetivos propostos sejam atingidos com primazia. (BECERRA, 2010).

Pensando nos bons resultados do processo avaliativo o professor deve visar o esclarecimento do aluno, no início do curso ou da unidade, os critérios de avaliação que utilizará, bem como apresentar a programação a ser ministrada na disciplina. O professor deve possibilitar que todos os alunos participem das discussões inerentes ao conteúdo, de forma igualitária, respeitando e fazendo respeitar diferenças de opiniões.

## 6 CONCLUSÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida do curso de Direito do Centro Universitário de Caratinga – Campus de Nanuque –MG, localizada na cidade de Nanuque, Nordeste de Minas Gerais. Pode-se observar uma prevalência dos homens como professores no curso de Direito, sendo maioria com especialização. Ao analisar as percepções dos professores do curso de Direito do Centro Universitário de Caratinga - Campus Nanuque- MG sobre o Enade, conclui-se que existem limitações para entender e aplicar ao longo da graduação a taxonomia de Bloom.

O objetivo geral de compreender as percepções dos professores do curso de Direito do Centro Universitário de Caratinga - Campus Nanuque- MG sobre o Enade foi atingido com sucesso, sendo que os objetivos específicos de identificação dos conhecimentos dos professores em relação ao Enade e sua obrigatoriedade, bem como as percepções dos professores em relação à necessidade de um exame dos estudantes do ensino superior, utilização da taxonomia de Bloom no decorrer das construções das avaliações e posicionamentos dos professores diante da obrigatoriedade da aplicação do exame em questão, foram totalmente atingidos.

Em análise aos questionários preenchidos pelos professores constata-se uma certa contradição nas respostas, principalmente no que se refere ao conhecimento sobre a avaliação do Enade, ficando evidente a necessidade de treinamentos específicos para os professores, com a finalidade de que o conhecimento do tema seja repassado aos alunos.

A Autora do presente trabalho se colocou à disposição dos professores, com intuito de ajudá-los a sanar eventuais dúvidas na construção das avaliações da graduação utilizando a Taxonomia de Bloom, bem como os diversos níveis de dificuldade que podem ser adotados nas avaliações, de modo a preparar os estudantes para a avaliação do Enade.

Isso porque, é importante lembrar que o Enade não é elaborado utilizando apenas a taxonomia de Bloom, sendo que o mais importante é que os professores entendam que o Enade é construído levando em consideração o aprendizado de todo um curso. Portanto, o mais interessante é que ao longo do curso os professores precisam trabalhar as questões com diversos níveis de dificuldade, explicando o

conteúdo, levando em consideração a lógica de pensamento que ocorre na elaboração do Enade.

Para o produto final foi elaborado um folder explicativo do Enade e da aplicação da Taxonomia de Bloom, com fins de orientar os discentes como esta metodologia é utilizada no ensino e durante as atividades de graduação. Adicionalmente, com a presente proposta, procurou-se mostrar aos alunos e professores a importância desse processo para construção e sedimentação do conhecimento. Exemplares do folder serão distribuídos gratuitamente na instituição pesquisada e em outras IES que formam profissionais do direito.

## 7 REFERÊNCIAS

BRASIL, **Avaliação Externa in loco de Instituições de Educação superior e Cursos de Graduação (Avaliação in loco)**. <<https://www.gov.br/INEP/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/avaliacao-in-loco>> Acesso em 08 mar. 2021.

BECERRA, Anibal Antonio Aguilar. O perfil ideal do professor de ensino superior direcionado para a área do direito. **Encontro Nacional do Conpedi**, v. 19, p. 5216-5227, 2010.

BERTOLIN, Júlio CG; MARCON, Telmo. **O (des) entendimento de qualidade na educação superior brasileira–Das quimeras do provão e do ENADE à realidade do capital cultural dos estudantes**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação superior (Campinas), v. 20, n. 1, p. 105-122, 2015.

CYRIACO, A. F. F.; NUNN, D.; AMORIM, R. F. B.; FALCÃO, D. P.; MORENO, H. **Pesquisa qualitativa: conceitos importantes e breve revisão de sua aplicação à geriatria/gerontologia**. Geriatrics, Gerontology and Aging, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 4-9, 2017.

DE JESUS, Elieser Ademir; RAABE, André Luis Alice. **Interpretações da TAXONOMIA de Bloom no contexto da Programação Introdutória**. In: Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE). 2009.

DE CARVALHO, Adriano Leal; MARCANTONIO, Jonathan Hernandez. O perfil de egresso em cursos de Direito. **Revista Húmus**, v. 11, n. 33, 2021.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES**. Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação superior (Campinas), v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010.

DO MINISTRO, GABINETE. **PORTARIA NORMATIVA Nº 40, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007**.

EDUCAÇÃO, Da. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da**.

**Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)**. <<https://www.gov.br/INEP/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>> Acesso em 08 mar. 2021.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. **Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais**. *Gestão & Produção*. [online]. v.17, n.2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>>. Acesso em: 08 mar. 2021.

HEINZ, Michele Urrutia; QUINTANA, Alexandre Costa; DA CRUZ, Ana Paula Capuano. **Desenvolvimento Cognitivo e Afetivo dos estudantes de Contabilidade—influência do Método de Caso à luz da Taxonomia de Bloom.** Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC), v. 13, n. 4, 2019.

GALHARDI, Antonio César; AZEVEDO, Marília Macorin de. **Avaliações de aprendizagem: o uso da taxonomia de Bloom.** In: Anais do VII Workshop Pós-graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza, São Paulo. 2013. p. 237-247.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Histórico <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade/historico>> Acesso em 08 marc.2021.

MOURA, Eliane Perlatto et al. **Estratégias atuais utilizadas para o ensino da empatia na graduação médica: revisão sistemática.** Revista Eletrônica Acervo Saúde, v. 13, n. 2, p. e6374-e6374, 2021.

PINTO, Thiago Belchior; DOS SANTOS GOMES, Suzana. **Egressos de Cursos de Graduação na Modalidade a Distância: Graduates Of Undergraduate Courses In The Distance Modality.** Revista Cocar, n. 9, 2021.

SANTANA, Ana Larissa Alencar; DE ARAÚJO, Adriana Maria Procopio. **Aspectos do perfil do professor de Ciências Contábeis e seu reflexo no Exame Nacional de Desempenho dos estudantes (ENADE)-um estudo nas universidades federais do Brasil.** Contabilidade Vista & Revista, v. 22, n. 4, p. 73-112, 2011.

SEIXAS, Teresa Monteiro; DA SILVA, Manuel António Salgueiro. **Avaliação contínua em unidades curriculares laboratoriais.** Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 1, p. 395-403, 2021.

SILVA, Vailton Afonso da; MARTINS, Maria Inês. **Análise de questões de Física do Enem pela taxonomia de Bloom revisada.** Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), v. 16, n. 3, p. 189-202, 2014.

SOUZA, Emerson Santana de. **ENADE 2006: determinantes do desempenho dos cursos de ciências contábeis.** 2008.

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, v. 14, n. 52, p. 291-310, 2006

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa para um trabalho de conclusão do curso de mestrado e para publicação de um artigo científico. O objetivo é elaborar uma pesquisa sobre **PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR DE DIREITO DE NANUQUE ANTE O EXAME DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES**. Sua participação é completamente voluntária, não existindo nenhuma forma de remuneração para sua participação. Se você concorda em participar do trabalho, basta apenas responder a um questionário padronizado que se encontra logo abaixo.

1. Assim, peço sua colaboração de ser o mais fidedigno possível em suas respostas. Os resultados serão utilizados para elaboração do trabalho de conclusão de Curso de Mestrado e para publicação de um artigo científico. Todos os questionários utilizados na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador responsável. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, poderá contatar ao estudante Larissa Dolores Figueiredo Mendes (larissamendesf@hotmail.com) ou Prof<sup>a</sup>. Orientadora Dra. Yolanda Castro, por e-mail yolandauneb@gmail.com.

( ) Concordo

( ) Não concordo

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2021

---

Nome do (a) entrevistado (a):

## APÊNDICE B – Questionário de aplicação

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa para um trabalho de conclusão do curso de mestrado e para publicação de um artigo científico. O objetivo é elaborar uma pesquisa sobre: **PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR DE DIREITO DE NANUQUE ANTE O EXAME DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES**. Sua participação é completamente voluntária, não existindo nenhuma forma de remuneração para sua participação. Se você concorda em participar do trabalho, basta apenas responder a um questionário padronizado que se encontra logo abaixo. Assim, peço sua colaboração de ser o mais fidedigno possível em suas respostas. Os resultados serão utilizados para elaboração do trabalho de conclusão de Curso de Mestrado e para publicação de um artigo científico. Todos os questionários utilizados na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador responsável. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, poderá contatar ao estudante Larissa Dolores Figueiredo Mendes (larissamendesf@hotmail.com) ou Prof.<sup>a</sup>. Orientadora Dra. Yolanda Castro, por e-mail yolandauneb@gmail.com.

( ) Concordo

( ) Não concordo

### 2. Sexo:

( ) Masculino

( ) Feminino

### 3. Idade:

( ) 21 a 30 anos

( ) 31 a 40 anos

( ) 41 anos ou mais

### 4. Nível de formação.

( ) Superior completo

( ) Especialização/MBA

( ) Mestrado

( ) Doutorado

### 5. Vínculo com a instituição?

( ) Professor horista

( ) Professor carga horária fixa



( ) Coordenador de curso

**6.** Durante o tempo de trabalho na Faculdade o curso de direito já foi avaliado pelo Enade?

( ) Sim

( ) Não

Explique sua participação:\_\_\_\_\_

**7.** Em suas avaliações com os alunos você utiliza a proposta feita pela taxonomia \_\_\_\_\_ de blom?\_\_\_\_\_

**8.** Os alunos do curso de Direito têm conhecimento do Enade?

( ) sim

( ) Não

**9.** Como seus alunos percebem a proposta do Enade?

( ) acredita que a avaliação é importante

( ) acredita que não e importante

**10.** Você concorda com a obrigatoriedade de participação dos alunos ao Enade?

( ) Sim

( ) Não

**11.** Você acha importante a realização de um exame específico voltado para o curso de formação antes de concluir a graduação?

( ) Sim

( ) Não

**12.** Considerando o curso de direito em que você e professor, qual resultado você acredita que seus alunos conseguirão?

( ) bom

( ) médio

( ) regular

**13.** Alguma medida específica já foi implementada visando exclusivamente a preparação do Enade? Se sim, é uma medida geral do curso ou exclusiva do professor?

Descreva:\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**14.**Professores: Como você entende que o exame poderia ter uma melhor eficácia de avaliação?

Descreva:\_\_\_\_\_

**15.**Professores: Se pudesse quais mudanças faria em relação a avaliação do Enade?

Descreva:\_\_\_\_\_

LARISSA DOLORES FIGUEIREDO MENDES  
**AUTORA**

larissamendesf@hotmail.com  
**EMAIL DA AUTORA**

Enade

**MAIORES INFORMAÇÕES**  
<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>

**Enade**

EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

LARISSA DOLORES FIGUEIREDO MENDES

## Folder Explicativo

**OBJETIVOS:** Orientar os discentes do Curso de Direito do UNEC/Nanuque sobre o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes, considerando a taxonomia de Bloom.

**PUBLICO ALVO:** Estudantes do curso de direito do UNEC/Nanuque.

# Enade

O presente folder foi desenvolvido a partir de estudos realizados pela autora, onde constatou-se a necessidade de maiores informações sobre o Enade, e ao formato de avaliação, considerando a taxonomia de BLOOM.

- Caros estudantes muitas vezes ouvimos falar do Enade, entretanto, muitos desconhecem a importância de tal avaliação.
- Mas o que é o Enade?
- Tal exame objetiva mensurar a qualidade do ensino superior no Brasil.
- A avaliação aborda conteúdos diversificados com questões de níveis hierárquicos fáceis (25%), médias (25%) e difíceis (50%). (SILVA;MARTINS,2014)
- A prova é aplicada em um ciclo trienal.
- Um dos modelos aplicados para a prova é a taxonomia de Bloom.

## ANEXO

## 1. Certificado Comitê de ética em pesquisa



INSTITUTO VALE DO CRICARÉ



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR DE DIREITO DE NANUQUE ANTE O EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

**Pesquisador:** LARISSA DOLORES FIGUEIREDO MENDES

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 50781021.6.0000.8207

**Instituição Proponente:** INSTITUTO VALE DO CRICARE LTDA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.921.571

## Apresentação do Projeto:

Este estudo será desenvolvido por meio de uma pesquisa envolvendo professores do curso de direito da cidade de Nanuque/MG que estejam

vinculados ao Centro Universitário de Caratinga (UNEC) Campus Nanuque no 2º semestre do ano de 2021. O Instrumento será baseado nos

assuntos específicos sobre a avaliação do Enade. Será utilizado a plataforma google forms com um questionário contendo questões objetivas e

dissertativas referente ao tema proposto, onde se buscará compreender as percepções dos professores do curso de Direito do Centro Universitário

de Caratinga - Campus Nanuque sobre o Enade. O Enade tem como objetivo avaliar o conhecimento dos formandos nos cursos de graduação no

Brasil, considerando os conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares fundamentais para a construção das competências e

habilidades necessárias a formação geral e profissional, além de tópicos relacionados a realidade brasileira e mundial.

## Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:**

Compreender as percepções dos professores do curso de Direito do Centro Universitário de

**Endereço:** Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217

**Bairro:** UNIVERSITARIO

**CEP:** 29.933-415

**UF:** ES

**Município:** SAO MATEUS

**Telefone:** (27)3313-0000

**E-mail:** cep@ivc.br



Continuação do Parecer: 4.921.571

Caratinga - Campus Nanuque sobre o Enade.

Objetivo Secundário:

Identificar os conhecimentos dos professores em relação ao Enade;

Descrever as percepções dos professores maneira em relação a necessidade de um exame dos estudantes do ensino superior.

Apresentar o posicionamento dos professores diante da obrigatoriedade da aplicação do exame em questão;

Elaborar uma cartilha destinada a Faculdade relacionando a taxonomia de Bloom a avaliação do Enade.

#### **avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Segundo a Resolução nº 466/2012, toda pesquisa que utiliza seres humanos em sua realização envolve risco em tipos e gradações variados. Nesta pesquisa, como desconforto e riscos em potenciais este estudo prevê que você possa sentir um constrangimento ao realizar o questionário. Para minimizar este constrangimento, será realizada uma conversa prévia com os professores e direcionado através do email pessoal e via WhatsApp de cada docentes que irá participar desta pesquisa, onde possa se sentir mais confortável e a vontade para realizar o questionário.

Benefícios:

Espera-se, com esta pesquisa, demonstrar a importância de compreender as percepções dos professores do curso de Direito do Centro Universitário de Caratinga - Campus Nanuque sobre o Enade e identificar os conhecimentos dos professores em relação ao Enade e, a partir dos resultados obtidos, propor uma cartilha destinada a Faculdade relacionando a taxonomia de Bloom a avaliação do Enade.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa se mostra relevante uma vez que visa compreender as percepções dos professores do curso de Direito do Centro Universitário de Caratinga - Campus Nanuque sobre o Enade, objetivando, ao final, a elaboração uma cartilha destinada a Faculdade relacionando a taxonomia de Bloom a avaliação do Enade.

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 29.933-415

UF: ES

Município: SAO MATEUS

Telefone: (27)3313-0000

E-mail: cep@ivc.br


**INSTITUTO VALE DO CRICARÉ**


Continuação do Parecer: 4.921.571

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória foram devidamente apresentados e acostados à pesquisa.

**Recomendações:**

Não há recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências ou Inadequações.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1774866.pdf	06/08/2021 00:36:06		Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_TESTE_teste.pdf	06/08/2021 00:35:10	LARISSA DOLORES FIGUEIREDO MENDES	Acelto
TCLÉ / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_texto_teste.docx	06/08/2021 00:31:47	LARISSA DOLORES FIGUEIREDO MENDES	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Termo_texto_detalhado.doc	05/08/2021 23:23:08	LARISSA DOLORES FIGUEIREDO MENDES	Acelto
Folha de Rosto	TERMO_teste_lattes_teste.pdf	05/08/2021 23:17:48	LARISSA DOLORES FIGUEIREDO MENDES	Acelto

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO MATEUS, 20 de Agosto de 2021

Assinado por:

 José Roberto Gonçalves de Abreu  
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 29.933-415

UF: ES

Município: SAO MATEUS

Telefone: (27)3313-0000

E-mail: cep@ivc.br