

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE ENGENHARIA MECÂNICA
COMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA MECÂNICA**

**O exame nacional dos ensinos médio e superior:
uma avaliação comparativa dos resultados.**

Autor: Roberto de Barros Mesquita

Orientador: Prof. Dr. Euclides de Mesquita Neto

Goiânia, 2004

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE ENGENHARIA MECÂNICA
COMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA MECÂNICA

**O exame nacional dos ensinos médio e superior:
uma avaliação comparativa dos resultados.**

Autor: Roberto de Barros Mesquita

Orientador: Prof. Dr. Euclides de Mesquita Neto

Curso: Engenharia Mecânica – Mestrado Profissional

Área de Concentração: Gestão da Qualidade Total

Trabalho Final de Mestrado Profissional apresentado à comissão de Pós Graduação da Faculdade de Engenharia Mecânica, como requisito para a obtenção do título de Mestre Profissional em Engenharia Mecânica/ Gestão da Qualidade Total.

Goiânia, 2004

RESUMO

MESQUITA, Roberto de Barros, *O exame nacional dos ensinos médio e superior: uma avaliação comparativa dos resultados*, Goiânia: Faculdade de Engenharia Mecânica, Universidade Estadual de Campinas, 2004. 73 p. Trabalho Final de Mestrado Profissional.

O presente trabalho tem como objetivo analisar criticamente o Exame Nacional de Cursos e propor melhorias no processo de avaliação das Instituições de Ensino Superior, de forma a contemplar a qualidade do corpo discente. Especificamente, busca-se levantar a história do Provão, enfocando o tipo de avaliação que estava na base da proposta inicial feita nos anos noventa, sua metodologia, os cursos compreendidos na avaliação de cada ano, o número de alunos participantes, um levantamento dos resultados por área de conhecimento e dependência administrativa das instituições, para mostrar um retrato tirado através da atual metodologia. Pretende-se também, articular os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que já é realizado em todo o país, com os resultados do ENC, para tentar medir a contribuição efetiva da escola/curso de ensino superior para a formação de cidadão e profissional de uma área. O método de pesquisa contempla um levantamento bibliográfico em publicações disponíveis na década de 1990, ocasião que foram criados os dois exames nacionais (ENC e ENEM), visando identificar a opinião dos autores sobre avaliação institucional, qualidade educacional e avaliação da educação superior no Brasil; e uma pesquisa dos resultados dos exames no período de 1998 à 2002. O desempenho médio dos avaliados indica que tanto no ensino médio, quanto no ensino superior estão de um modo geral insatisfatórios, com exceção de um alunado diferenciado que vindo de famílias com uma renda familiar elevada, freqüentam no ensino médio escolas particulares e no ensino superior universidades públicas. Fato este que justifica, para melhor avaliar as diferentes IES, a inclusão de um indicador da qualidade discente na avaliação institucional, com a manutenção do Provão e a realização compulsória do ENEM para todos os concluintes daquele nível de ensino.

Palavras-Chave:

Avaliação institucional, Exame Nacional de Cursos, Exame Nacional do Ensino Médio, qualidade discente.

ABSTRACT

MESQUITA, Roberto de Barros, *The national exams of high school and higher education: a comparative evaluation of their results*, Goiânia: Faculdade de Engenharia Mecânica, Universidade Estadual de Campinas, 2004. 73 p. Trabalho Final de Mestrado Profissional.

The present work has the objective to critically analyze the Exame Nacional de Cursos and to consider improvements in the process of evaluation of the Institutions of Higher Education, in order to contemplate the quality of the student staff. Specifically, one searches to raise the history of Provão focusing the type of evaluation that was in the base of the initial proposal made in the Nineties, its methodology, the courses understood in the evaluation of each year, the number of participant pupils, a survey of the results by knowledge area and administrative dependence of the institutions, to show a picture taken off through the current methodology. It is also intended, to articulate the results of the Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), that already is carried through in the whole country, with the results of the ENC, to try to measure the contribution accomplished by the course/school of higher education for the formation of citizen and professional of an area. The research method contemplates a bibliographical survey in publications available in the decade of 1990, occasion that had been created the two national examinations (ENC and ENEM), aiming to identify the opinion of the authors on institutional evaluation, educational quality and evaluation of university education in Brazil; and a survey of the results of the examinations in the period of 1998 to the 2002. The average performance of the evaluated students indicates that as in high-school education, university education is in a general way unsatisfactory, with exception of a differentiated group of students that comes from families with a high familiar income, that frequents private schools in high-school education and then, public universities. Fact this that justifies, to better evaluate the different IES, the inclusion of a pointer of the student staff quality in the institutional evaluation, with the maintenance of the Provão and the obligatory accomplishment of the ENEM for all the students of that level of education.

Key-words:

Institutional evaluation, Exame Nacional de Cursos, quality of student staff.

SUMÁRIO

Lista de Gráficos	iv
Lista de Tabelas	v
Nomenclatura	vi
Capítulo 1 - INTRODUÇÃO	1
Capítulo 2 - AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	4
2.1 Conceito de Avaliação	4
2.2 Avaliação Institucional	5
2.3 Ensino Universitário	10
2.4 Qualidade Educacional	17
2.5 Avaliação da Educação Superior no Brasil	19
Capítulo 3 - O EXAME NACIONAL DE CURSOS – ENC	22
3.1 A História do Provão	22
3.2 O ENC como Indexador da Qualidade	26
Capítulo 4 - O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM	30
4.1 Principais Características	30
4.2 Matriz de Competências	32
4.3 Análise de Desempenho	37
4.4 Levantamento do Perfil Socioeconômico dos Inscritos	38
Capítulo 5 - RESULTADOS DO ENEM E DO ENC	40
5.1 Resultados do ENEM de 1998 a 2002	40
5.2 Resultados do ENC de 1998 a 2002	53
5.3 Relação entre os Resultados do ENEM e do ENC	58
Capítulo 6 - CONCLUSÕES E SUGESTÕES	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66
ANEXOS	70

Lista de Gráficos

Gráfico 1	Média das notas dos participantes do ENEM 1998, segundo o tipo de escola cursada no ensino médio	41
Gráfico 2	Média das notas dos participantes do ENEM 1998, segundo as faixas de renda familiar	42
Gráfico 3	Distribuição percentual dos participantes do ENEM 1999 na parte objetiva da prova, segundo o tipo de escola cursada no ensino médio	43
Gráfico 4	Distribuição percentual dos participantes do ENEM 1999 na redação, segundo o tipo de escola cursada no ensino médio	44
Gráfico 5	Distribuição percentual dos participantes do ENEM 1999 na parte objetiva da prova, segundo as faixas de renda familiar	45
Gráfico 6	Distribuição percentual dos participantes do ENEM 1999 na redação, segundo as faixas de renda familiar	45
Gráfico 7	Distribuição percentual dos participantes do ENEM 2001, segundo as faixas de desempenho para a parte objetiva da prova, por tipo de escola cursada	47
Gráfico 8	Distribuição percentual dos participantes do ENEM 2001, segundo as faixas de desempenho para a redação, por tipo de escola cursada no ensino médio	47
Gráfico 9	Distribuição percentual dos participantes no ENEM 2001, segundo as faixas de desempenho na parte objetiva da prova e as faixas de renda familiar	48
Gráfico 10	Distribuição percentual dos participantes do ENEM 2001, segundo as faixas de desempenho na redação e as faixas de renda familiar	48
Gráfico 11	Distribuição percentual dos participantes do ENEM 2002, segundo as faixas de desempenho para a parte objetiva da prova, por tipo de escola cursada	50
Gráfico 12	Distribuição percentual dos participantes do ENEM 2002, segundo as faixas de desempenho para a redação, por tipo de escola cursada no ensino médio	50
Gráfico 13	Distribuição percentual dos participantes no ENEM 2002, segundo as faixas de desempenho na parte objetiva da prova e as faixas de renda familiar	51
Gráfico 14	Distribuição percentual dos participantes do ENEM 2002, segundo as faixas de desempenho na redação e as faixas de renda familiar	51
Gráfico 15	Desempenho comparativo dos estudantes da Escola Pública x Particular na Prova Objetiva do ENEM 2001/2002	52

Lista de Tabelas

Tabela 1	Inscritos no ENEM 1998 – 2003	32
Tabela 2	Resultados percentuais de desempenho no ENEM 1998	40
Tabela 3	Resultados percentuais de desempenho no ENEM 1999	42
Tabela 4	Resultados percentuais de desempenho no ENEM 2000	44
Tabela 5	Resultados percentuais de desempenho no ENEM 2001	46
Tabela 6	Resultados percentuais de desempenho no ENEM 2002	49
Tabela 7	Distribuição percentual dos conceitos no ENC 1998, por área e por dependência administrativa	54
Tabela 8	Distribuição percentual dos conceitos no ENC 1999, por área e por dependência administrativa	55
Tabela 9	Distribuição percentual dos conceitos no ENC 2000, por área e por dependência administrativa	56
Tabela 10	Distribuição percentual dos conceitos no ENC 2001, por área e por dependência administrativa	56
Tabela 11	Distribuição percentual dos conceitos no ENC 2002, por área e por dependência administrativa	57
Tabela 12	Número e percentual de cursos com cinco conceitos A consecutivos até o ENC 2002, por área e por dependência administrativa	58
Tabela 13	Distribuição dos conceitos relativos do ENC 2003, por organização acadêmica	60
Tabela 14	Distribuição dos conceitos relativos do ENC 2003, por categoria administrativa	61
Tabela 15	Distribuição dos conceitos relativos do ENC 2003, por região	61

Nomenclatura

ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.
ANDIFES	Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior.
ANGRAD	Associação Nacional de Graduação em Administração.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
CODAI	Coordenadoria Geral de Análise e Avaliação Institucional.
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DEAES	Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior.
ENC	Exame Nacional de Cursos.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio.
IES	Instituições de Ensino Superior.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura.
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil.
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica.
SESu	Secretaria de Ensino Superior do MEC.
UNB	Universidade de Brasília.

Capítulo 1 – INTRODUÇÃO

Existe atualmente, no âmbito da educação, um grande debate em torno da avaliação institucional. A relevância desse tema foi intensificada após a implementação pelo governo federal de um sistema nacional de avaliação, que instituiu instrumentos (provas) em todos os níveis de ensino. A necessidade de verificar a qualidade, em especial dos cursos superiores, tem sido, já há algum tempo, um ponto importante de discussão no meio acadêmico. Entretanto, analisando as medidas tomadas pelo governo, alguns autores, denunciam que as formas adotadas não são capazes de avaliar a universidade em toda a sua complexidade. É preciso diferenciar muito bem o processo de mensuração e classificação que temos hoje da avaliação propriamente dita.

A complexidade das Instituições de Ensino Superior (IES) e a natureza de suas atividades tornam a sua avaliação um processo bastante complexo. Além disso, as IES sofrem a interferência direta de agentes internos e externos às decisões sobre estruturas institucionais e serviços a serem oferecidos.

A avaliação nas IES, portanto, constitui um processo contínuo e sistemático de reflexão cujo objetivo primordial é o aperfeiçoamento das atividades acadêmico-administrativas. É instrumento indispensável à tomada de decisões efetivas e serve também para comparar metas programadas com o que de fato é concretizado, objetivando, finalmente, a qualidade dos serviços oferecidos no cumprimento da sua missão como organização social.

A expansão quantitativa das universidades ocorrida na Europa e no Brasil, a partir da década de 60, provocou uma expansão desordenada de IES, sendo que no Brasil isto ocorreu em base privada. Colocando desta forma, mais especificamente a partir da década de 80, em evidência a qualidade do ensino superior. Esse crescimento acelerado contribuiu também para uma maior complexidade da estrutura e do funcionamento dessas organizações em função não só do aumento do seu tamanho, mas pela modificação no grau de formalização, na diversidade das tecnologias empregadas e nas transformações ocorridas em seu ambiente.

Essas instituições têm o imperativo irrecusável de contribuir, a seu modo, para o desenvolvimento e a qualidade de vida do conjunto social. Muitas vezes, as demandas são múltiplas e contraditórias entre si, pois assim é o social, e, a relação demandas/respostas é necessariamente complexa. Diante das crescentes emergências da diversidade, as IES devem

encontrar as respostas e encaminhamentos que preservem a pluralidade social e respeitem a igualdade assegurada pela cidadania.

O compromisso das instituições de ensino com o avanço da sociedade pode ser verificado por instrumentos avaliativos que permitam o conhecimento e a reflexão dos seus próprios problemas e limitações e as do meio que as cerca, tentando, senão resolvê-las, pelo menos interpretá-los, pois é deste ambiente que recebe seus insumos e nele que deposita seus produtos.

O Exame Nacional de Cursos – ENC (Provão), um dos elementos da prática avaliativa do Ministério da Educação e Cultura – MEC, apesar de ser estático, verificando um estado de conhecimento, é tido como um indexador da qualidade das instituições e é utilizado pela sociedade como o principal parâmetro de análise dessas organizações.

Entretanto, o processo ensino-aprendizagem, o objeto sobre o qual intervem o ENC, não deve ser avaliado apenas num único momento, ou seja, por ocasião da conclusão dos cursos.

Partindo dessas premissas, o trabalho tem como objetivo principal discutir o Exame Nacional de Cursos e propor melhorias na avaliação da qualidade do corpo discente e do ensino nas Instituições de Ensino Superior.

Os objetivos específicos são:

- Levantar a história do Provão, enfocando o tipo de avaliação que estava na base da proposta inicial feita nos anos noventa, sua metodologia, os cursos compreendidos na avaliação de cada ano, o número de alunos participantes, um levantamento dos resultados por área de conhecimento e dependência administrativa das instituições, para mostrar um retrato tirado através da atual metodologia;
- Articular os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que já é realizado em todo o país, com os resultados do Provão, para tentar medir a contribuição efetiva da escola/curso de ensino superior para a formação de cidadão e profissional de uma área.

Do ponto de vista de sua natureza, o método utilizado neste trabalho foi o da pesquisa aplicada, visando gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas.

A divisão dos capítulos e o método utilizado são os que seguem:

O Capítulo 2 – Avaliação das Instituições de Ensino Superior, compreende uma pesquisa exploratória por meio de levantamento bibliográfico do material disponível à época dos anos 90,

buscando contextualizar as discussões acerca dos conceitos de avaliação, avaliação institucional, ensino universitário, qualidade educacional e a avaliação da educação superior no Brasil.

No capítulo seguinte, O Exame Nacional de Cursos, é feita uma revisão histórica visando recuperar a criação e implantação do ENC, seus reflexos, fatores determinantes e implicações. Este capítulo está dividido em dois itens: uma breve história do Provão e o uso dos resultados do mesmo como um indexador da qualidade das IES.

O Capítulo 4 – O Exame Nacional do Ensino Médio, que se subdivide em: principais características, matriz de competências, análise de desempenho e levantamento socioeconômico dos inscritos, é escrito baseado numa pesquisa descritiva, visando descrever as características desse instrumento avaliativo que é utilizado anualmente pelo MEC desde 1998, com o objetivo principal de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania.

Os resultados do ENC e do ENEM no período de 1998 a 2002 são apresentados e discutidos no Capítulo 5, por meio da tabulação dos dados e da apresentação de gráficos, bem como é feita uma análise da relação entre os dados obtidos pelos dois instrumentos avaliativos, considerando também os primeiros resultados, ainda preliminares, dos exames aplicados no ano de 2003.

Finalmente, no Capítulo 6 estão as conclusões e as sugestões para trabalhos futuros.

Capítulo 2 – AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

2.1 - Conceito de Avaliação

São muitos os fatores envolvidos na avaliação de desempenho das instituições educacionais, exigindo primeiramente algumas considerações sobre a conceituação de avaliação.

Segundo FREITAS & SILVEIRA (1997), o termo avaliação, no contexto institucional deve ser tratado no seu sentido estrito, ou seja, sistemático, que utiliza o procedimento apoiado no uso do método científico.

A partir de diferentes conceitos pesquisados, AQUILAR & ANDEREGG (1994) sistematizaram e elaboraram a seguinte definição:

[...] a avaliação é uma forma de pesquisa social aplicada, sistemática, planejada e dirigida; destinada a identificar, obter e proporcionar de maneira válida e confiável dados e informação suficiente e relevante para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa (tanto na fase de diagnóstico, programação ou execução), ou de um conjunto de atividades específicas que se realizam, foram realizadas ou se realizarão, com o propósito de produzir efeitos e resultados concretos, comprovados a extensão e o grau em que se deram as conquistas, de forma tal que sirva de base ou guia para uma tomada de decisão racional e inteligente entre cursos de ação, ou para solucionar problemas e promover o conhecimento e a compreensão dos fatores associados ao êxito ou ao fracasso de seus resultados.

Ao definir a avaliação como uma forma de pesquisa social e aplicada, estes autores estão se referindo à utilização do método científico; quando se referem a que ela é destinada a identificar, obter e proporcionar, querem salientar que se é um processo que julga algo, é necessário, portanto, conhecer antes o objeto a ser avaliado, devendo ainda apoiar-se em informações pertinentes e relevantes, sem, entretanto serem excessivas ou insuficientes.

Em estudos semelhantes, para BARCELOS (1987),

a avaliação, na concepção sistemática, é uma atividade integradora porque revela, discute, complementa, amplia e propõe caminhos outros ainda não percebidos na prática desenvolvida,... mas que por ela pode ser apontado.

Ainda, avaliar é aprender, portanto todos precisam ter o direito de realizar essa aprendizagem.

Para ARRUDA (1997), a avaliação refere-se ao julgamento e à análise sistemáticos, sobre o mérito ou eficácia de um programa, atividade ou processo. Para qualquer avaliação profunda não se pode considerar somente os resultados, seja com relação aos objetivos (saídas) desejados quanto a efeitos mais complexos (resultados ou impactos), contudo há de se considerar também as condições iniciais e os recursos disponíveis às unidades que estão sendo avaliadas, bem como os processos em curso, em tais unidades. A avaliação como parte de um processo de Gestão da Qualidade é a busca de indicadores para avaliar as metas e a execução de planos e programas da qualidade institucional com vistas à melhoria contínua.

A avaliação é um instrumento fundamental para a mudança planejada, e é um esforço concentrado das pessoas que compõem a instituição (ARRUDA, 1997).

2.2 - Avaliação Institucional

Para se avaliar o desempenho organizacional é necessário se abordar os aspectos intrínsecos e extrínsecos à organização analisada. Os aspectos intrínsecos estão relacionados aos seus recursos humanos, equipamentos, infraestrutura, tecnologia, processos produtivos, gerenciais e decisórios. Os aspectos extrínsecos podem ser definidos como as relações que a organização desenvolve com seu meio ambiente, no que tange aos seus clientes, fornecedores, concorrentes, legislação, imprensa e tantos outros aspectos contingentes do contexto externo.

Tratando-se de uma organização industrial ou comercial, não podemos afirmar que avaliar seu desempenho seja uma função fácil, mas os critérios, variáveis e indicadores já são bem conhecidos por teóricos, consultores e grandes executivos. Podemos utilizar tanto critérios quantitativos, como produção, produtividade, vendas, número de consumidores, mas também, critérios qualificativos, como imagem da organização, satisfação do cliente, participação no mercado concorrencial, campanhas publicitárias e tantas outras variáveis.

Todavia, quando passamos para a esfera da empresa prestadora de serviços, os critérios de avaliação tornam-se bem mais difíceis de serem quantificados, normalmente há uma preponderância do âmbito qualitativo, subjetivo e interpretativo. Isto porque, o “produto”

produzido, nem sempre é algo palpável, além de que, a relação com o cliente passa a ser muito mais, a partir de uma visão subjetiva e perceptiva.

É neste contexto que nos inserimos quando o objetivo é avaliar organizações de ensino. Acrescido do fato de que, não podemos visualizar produtos, clientes, e muitos outros componentes do ambiente externo da organização, com clareza e objetividade desejada.

SOUZA (1998) cita que universidades são organizações que desenvolvem uma lógica distinta das demais organizações econômicas, pois sua atenção principal está voltada para a formação e disseminação de conhecimento através de práticas educativas. No entanto, apresentam estruturas que exigem a definição de práticas de gestão que possam garantir o alcance de resultados esperados pela sua comunidade interna e demais grupos de interesse. Essas práticas nem sempre resultam de um processo racional ou ordenado por avaliações orientadas para solução objetiva dos problemas organizacionais. Elas podem orientar-se para atender pressões institucionais e de eficiência. Essas dicotomias ou variações nos padrões de orientação resultam das características peculiares da universidade vista como organização.

Há um consenso, entre agentes do governo, políticos, representantes do setor econômico e da opinião pública em geral, que a qualidade em qualquer tipo de instituição - inclusive instituições acadêmicas – não pode ser assegurada sem um mecanismo de avaliação, contribuição e responsabilidade (ARRUDA, 1997).

Para BELLONI *et al.*(1987), avaliação institucional é um processo de tomada de consciência, cujo objetivo é correção e aperfeiçoamento do rumo, não se constituindo, portanto, num instrumento de punição.

Segundo FREITAS & SILVEIRA (1997), é importante que à concepção do processo avaliativo haja clareza. Nesse sentido, são apresentadas as concepções, utilizadas com maior frequência, de acordo com FLORES *et al.* (1993) e UNB (1994):

- a avaliação, sob a ótica de especialistas ou de *expert*, peritos, é a concepção cujas bases repousam no conhecimento que um experto tem a respeito de um objeto e sobre o qual emite juízos de valor;
- a avaliação, ou medição, oriunda da psicologia experimental a instrumentar mensuração e à aplicação de métodos e medidas à aprendizagem escolar, à análise de resultados por conversão de pontos quantificadores, de acordo com a curva normal de distribuição. Avaliação quantitativa se reduz à elaboração de instrumentos de medida e interpretação quantitativa dos resultados;

- a avaliação para comprovação de objetivos atendidos é a expressa pelo nível de alcance dos objetivos e fins desejados, e se realiza em *continuum* no processo. Concepção, aliás, freqüentemente utilizada em processos de avaliação do ensino-aprendizagem e em pesquisas avaliativas;
- avaliação - subsídio à tomada de decisões - é processo de contínua retroalimentação dos sistemas organizacionais, cujos objetivos eventuais são correções de rumos.

SCRIVEN & STUFFLEBEAM (1978), SILVA & FONSECA (1999) e FREITAS & SILVEIRA (1997), concordam que há duas funções que a avaliação pode desempenhar, referem-se a dois tipos de processos: *avaliação somativa*, realizada ao final de um programa; e *avaliação formativa*, realizada durante um programa, para aperfeiçoá-lo; aliás, é esta a função que deve ter a avaliação institucional em universidades, ou seja, um processo retroalimentador e integrador, que sirva à política institucional e para tomar decisões.

Quanto ao tipo ou procedência, a avaliação pode ser, segundo AQUILAR & ANDEREGG (1994) e FLORES *et al.* (1993):

- auto-avaliação é aquela na qual o sujeito avaliador se constitui no próprio objeto de avaliação, cujo fim é a retroalimentação, para ajuste de ações internas do objeto avaliado, em que sujeito e objeto se encerram em si mesmos. A avaliação do ensino superior é o caso típico das avaliações de desempenho, feitas, mais especificamente, pelo corpo docente e pelo discente
- avaliação externa é aquela possível de ser conduzida por um grupo de avaliadores externos, por especialistas não vinculados diretamente à instituição executora do projeto, ou por pessoas de uma ou várias outras instituições. A escolha dos especialistas é normalmente feita segundo a área do conhecimento a que se pertencem.

É durante o processo de avaliação que se procura responder as perguntas que incluem a determinação de medidas e critérios a serem usados para julgar o desempenho; decidir sobre o critério, relativo ou absoluto, e aplicação do critério para determinar o mérito ou a efetividade (WHORTEN, 1992).

ULHÔA, no seu texto *A Propósito da Avaliação do Ensino Superior*, declara que o critério é, sobretudo, um sinal visível em alguma coisa, passível de crítica, e, portanto, de avaliação, de julgamento; é como uma característica de propriedade que um objeto (pessoa ou coisa) pode ter e que permite fazer um julgamento, uma apreciação, até “pesá-la na balança do

raciocínio, sopesá-la, avaliá-la, emitir sobre ela um juízo [de valor], dizer dela que é boa ou má, verdadeira ou falsa, (...)" (ULHÔA, 1988:49).

Segundo CARDOSO, referindo-se a avaliação institucional que permitiria não somente a aferição de dados quantitativos relativos aos produtos e processos em curso, mas também a localização dos fatores condicionantes desses processos.

Sob esse ponto de vista, a qualidade da Universidade depende da disponibilidade de condições técnicas, profissionais e financeiras, bem como de condições de funcionamento democrático da gestão da Universidade, especialmente quanto à tomada de decisões e também, mas não meramente, do competente exercício docente no sentido estrito. Levantar a questão da avaliação desse ponto de vista significa questionar o funcionamento das Universidades no Brasil, chamando a atenção, no entanto, para os condicionamentos que no fundo se considera como historicamente responsáveis pela situação atual, tendendo assim a encaminhar propostas capazes de conduzir à elevação do padrão de qualidade do conjunto do sistema universitário brasileiro, atuando em todos os níveis de determinação da sua realidade neste momento (CARDOSO, 1991: p. 19).

A avaliação deve compreender e respeitar a identidade institucional da avaliada. “Para além da contabilidade e da mensuração dos produtos e de todos os índices quantificáveis e capturáveis em tabelas e estatísticas, avaliar uma instituição é compreender as suas finalidades, os projetos, a missão, o clima, as pessoas, as relações sociais, a dinâmica dos trabalhos, a disposição geral, os grupos dominantes e as minorias, os anseios, os conflitos, os valores, as crenças, os princípios, a cultura” (SOBRINHO, *in* SGUISSARDI, 1997, p. 73).

A medição quantitativa não deve ser o único indicador da avaliação da qualidade, mas é necessária conforme destaca SOBRINHO:

Organizados intencional e socialmente, os elementos objetivos e quantitativos adquirem uma significação de cultura, de conjunto articulado, constituem uma forma concreta e integradora, tornam real a sua qualidade. Sem juízo de valor, não há avaliação, só medida. Sem o quantitativo, não há o qualitativo (SOBRINHO, *in* SGUISSARDI, 1997, p. 87).

DIAS SOBRINHO (1994) define a avaliação institucional, como as divergências a ultrapassar largamente a semântica, um campo em disputa, em virtude de sua importância política

e de sua forma de conservação ou transformação. Os conflitos são de múltiplas ordens, mas destacam duas orientações paradigmáticas que adquirem valor de emblemas.

A primeira busca, no positivismo, as bases para uma prática cujo valor central seria a objetividade e as quantificações modeladas por instrumentos técnicos, tidos como garantia de controle, ordenação e direcionamento da educação superior. Técnicas eficientes e pretensamente neutras, utilizadas na esteira do pensamento pós-moderno neo-conservador. A qualidade é, para essa avaliação, algo que se mede e se classifica. Apresenta forte apelo de mídia e larga aceitação na opinião pública. Este paradigma de avaliação é amplamente disseminado e adquire, muitas vezes, o estatuto único e suficiente, segundo o mesmo autor.

A segunda orientação concebe e realiza a avaliação institucional mais como uma ação pedagógica de construção social da qualidade. O importante é conhecer, com o grau necessário de objetividade, porém, mais ainda, compreender e interpretar intersubjetivamente a realidade de uma dada instituição em suas dimensões internas e externas (DIAS SOBRINHO, 1994).

Trata-se, aqui, não de aplicar de fora para dentro instrumentos avaliativos, melhor seria dizer mensurá-los, preparados não importa onde e por quem, como se pudessem ser adequados ao modo homogêneo e indistintamente a toda e qualquer realidade: em situação de comunicação, as dimensões conceituais, metodológicas e práticas de avaliações que procurem dar conta da complexidade, da singularidade e da inter-relação do fenômeno educativo da universidade, basicamente de seus processos fundamentais, os pedagógicos e científicos. A ênfase dessa avaliação é atribuída a seu valor formativo, a seu potencial de transformação e de intervenção qualitativa (DIAS SOBRINHO, 1994).

Segundo FREITAS & SILVEIRA (1997), a realidade do ensino superior, especialmente o das universidades públicas brasileiras, caracteriza-se por uma situação de crise, reflexo da crise do Estado.

Assim, à medida que as universidades são influenciadas pelas diversas transformações do ambiente (interno e externo), necessitam utilizar um instrumento de gestão que permita aos gestores repensar seu compromisso com a sociedade moderna e, a exemplo do que vem acontecendo há alguns anos em países como os Estados Unidos, a França, o Canadá, a Inglaterra, etc., adotar um processo sistemático de avaliação institucional (FREITAS & SILVEIRA, 1997).

A avaliação, à última década, tem sido tema relevante, ganhou profundamente, ampliaram-se os adeptos e o número de especialistas no assunto, tornando-se um instrumento

necessário à (re)orientação de rumos na condução de eficiência e da qualidade dos serviços oferecidos por este tipo de organização.

Neste sentido, é quase unânime a afirmação de que não se discute mais se a avaliação institucional deve ou não ser feita, mas, como fazê-la, ou seja, qual a metodologia que conduzirá à maior qualidade e eficiência (FREITAS & SILVEIRA, 1997).

A avaliação deve ser tratada, antes de tudo, de forma holística, ou seja, deve compreender a universidade como um todo e suas relações com a sociedade na qual está inserida. Considerando-se também que esta instituição, em processo de avaliação, faz parte do macrossistema social, portanto, deve manter uma estreita relação com os demais subsistemas (FREITAS & SILVEIRA, 1997).

Por outro lado, um processo de avaliação consistente requer pressupostos básicos, como por exemplo, a definição do projeto pedagógico da instituição; profissionais qualificados; métodos, técnicas e indicadores confiáveis que atendam aos objetivos do processo avaliativo e às características e/ou peculiaridades de cada instituição (FREITAS & SILVEIRA, 1997).

Neste contexto, a avaliação institucional deve ser concebida como um processo sistemático de análise, informação, acompanhamento e orientação das atividades desenvolvidas, cujo objeto é a qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e de sua gestão (FREITAS & SILVEIRA 1997).

2.3 - Ensino Universitário

Segundo BALZAN & DIAS SOBRINHO (1995), a diferenciação acelerada dos conhecimentos, o abandono da idéia de modelo único, a superação do grande mestre individual pela intersubjetividade partilhada conferem à universidade moderna uma multiplicidade de funções por vezes de difícil convivência.

No relatório da OCDE “*Education at a Glance*” (1995) foram atribuídas dez funções principais às universidades:

(...) educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão-de-obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mecanismo de seleção para empregos de alto nível através da credencialização; mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviços à comunidade

local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais (ex. igualdade de oportunidades para mulheres e minorias raciais); preparação para os papéis de liderança social (SANTOS, 1994:164).

Sua natureza é social; é pela e para a sociedade que foram criadas e se mantêm as instituições universitárias (BALZAN & DIAS SOBRINHO, 1995:21).

Para SANTOS (1994), e concordam com ele BALZAN & DIAS SOBRINHO (1995:21), a primeira contradição referente às funções da universidade manifesta-se como crise de hegemonia – a sociedade ou o Estado procura meios alternativos para suprir a deficiência de ofertas de conhecimentos funcionais. A contradição entre hierarquização e democratização manifesta-se como crise de legitimidade. A universidade já não responde a todos os problemas que lhe são postos.

A contradição de mais larga abrangência e mais constante presença no dia-dia das universidades contemporâneas é a polarização da formação geral e humanista *versus* formação profissional. Tal polarização é recente e se torna mais aguda à medida que se aceleram e se multiplicam os problemas econômicos e sociais (BALZAN & DIAS SOBRINHO, 1995:21).

Do ponto de vista externo, empresarial, algumas universidades estão despreparadas para cumprir essa função de formadora de mão-de-obra qualificada e resolver satisfatoriamente problemas sociais e econômicos mais prementes. Há um descompasso entre a produção dos conhecimentos e a sua transmissão, entre a informação e os perfis profissionais que se alteram com grande velocidade. Por isso, as empresas dos setores produtivos mais avançados já transformam os seus próprios espaços em lugares de formação e treinamento para ocupações específicas, como resposta às urgências particulares (BALZAN & DIAS SOBRINHO, 1995:22).

Os conhecimentos passaram a ter valor de força produtiva, e as universidades foram incitadas a ampliar e acelerar as pesquisas em áreas estratégicas e formar os recursos humanos capazes de operacionalizar os conhecimentos técnicos. Mas esses processos trouxeram mais desafios que soluções, como sugere MORIN (1993: 25; 29-30):

As necessidades humanas não são somente econômicas e técnicas, mas também afetivas e mitológicas. [...] Hoje, é cada vez mais claro que o desenvolvimento da ciência, da tecnologia, da indústria é ambivalente, sem que possa decidir se o pior ou o melhor vencerá. As prodigiosas elucidações que o conhecimento traz são acompanhadas pelas regressões cognitivas da especialização, impedindo a percepção contextual e global.

Portanto, ainda no mesmo estudo, MORIN (1993) revela que as universidades que, em grande parte, são responsáveis pelo desenvolvimento econômico-tecnológico devem agora se dedicar à regulação e controle desse processo e tratar de assegurar um desenvolvimento humano com esperança e uma nova ética.

DIAS SOBRINHO (1994:96) afirma que só uma razão aberta pode incorporar a compreensão da pluralidade, das contradições e das tensões que tomam conta das rotinas universitárias:

Repetição, informação, socialização, conservação, aprofundamento, transmissão, preservação e acumulação de conhecimentos, mas também criação pesquisa, crítica, inovação, ruptura epistemológica, separação, desenvolvimento, produção de novos saberes e novas técnicas. O cotidiano da Universidade se produz na dialética de guardar o passado e construir o novo, de reunir e ampliar, de consolidar e criticar. É trabalho de solidão e de esforço singular, mas é sobretudo socialização e construção plural.

Tal realidade, para DIAS SOBRINHO (1994), é multifacética e em permanente transformação, é o produto de um feixe intrincado de relações diversas e complexas que tecem variadamente as práticas e experiências da vida cotidiana. Relações interpessoais de trabalho e de conhecimento entre os distintos membros da comunidade universitária pelos códigos do poder e do saber, relações entre as estruturas organizacionais das disciplinas, mas também entre as estruturas formais e burocráticas, relações entre pesquisa e entre pesquisadores, relações entre essa rede de relações e o mundo.

Para ESCOTET (1990:219), num processo de transformações aceleradas e contínuas, as universidades devem estar sempre preparadas para flexibilização de suas normas e estruturas, as quais possam ser orientadoras, indicadoras e incitadoras. Porém, não basta, são necessários a sua renovação e desenvolvimento dos espíritos e das vontades de todos os envolvidos, especialmente dos docentes, de modo a facilitar o processo reprodutivo e circular das idéias, projetos, experiências e programas.

O que ESCOTET (1990) está sugerindo é uma nova ética nessa comunidade comunicativa, cujos processos de comunicação, em todas as direções possíveis, sejam “facilitados” ou animados pelo docente.

Para ESCOTET (1990), o dinamismo da vida moderna, manifestado em todos os campos, deve ser absorvido antes pela educação. É preciso conhecimento para além daqueles técnicos que

são rapidamente superados e, sobretudo, porque também das universidades em pouco tempo estudantes estão fora e distantes dos processos formais e sistemáticos de aprendizagem.

Por isso, à universidade cabe desenvolver um processo de passagem desde uma educação terminal para uma educação permanente (ESCOTET, 1990: 233), mas educação que albergue a vida inteira do homem, que tenha caráter integrador do conhecimento e incorpore a teoria e a prática no processo de vida.

Neste sentido, DIAS SOBRINHO (1994) recomenda que a pedagogia da integração contribui para a superação da dicotomia “formação geral *versus* formação específica”. Pois pedagógico é o exercício da relação, não da polarização. O conhecimento específico, rigoroso e detalhado faz parte da lógica do desenvolvimento científico técnico-econômico – dividir para conhecer.

Mas cada vez mais se impõe na sociedade contemporânea, inclusive no setor empresarial, a necessidade de os conhecimentos especializados serem inseridos em áreas mais amplas do saber. Veja-se:

“O trabalho pedagógico mais significativo e reclamado é o de articulação, de integração e de síntese. Ao longo de um processo que supere as descontinuidades das ações, isso deveria ser assegurado pela integração entre ensino e pesquisa e, no mesmo movimento, pelo fortalecimento das relações entre professores e estudantes”.(DIAS SOBRINHO, 1994: 96).

“Toda a educação eficaz é prospectiva, porque sabe antecipar os desenvolvimentos, exigências e demandas sociais futuras e, assim, produzir as condições necessárias para as aprendizagens que os indivíduos deverão realizar mais adiante” (TENTI, 1983).

Aprender é uma necessidade inscrita no processo total da vida humana. Não se extingue com um crédito formal, nem com um título adquirido ao final de um período escolar. É uma necessidade permanente. Como prática social, as aprendizagens se modificam, nos conteúdos e nos métodos, da mesma forma como se modificam as condições sociais em que são produzidas. As universidades devem inscrever suas ações educativas na perspectiva de processos contínuos e permanentes.

Uma universidade que respeite, mas também que tenha uma sólida vida institucional consegue imprimir aos processos de abertura e relacionamento com o mundo social e econômico um sentido programático razoavelmente articulado.

A questão pedagógica é a dimensão mais universal e permanente da universidade por meio da qual a instituição universidade se distingue das outras. Quer se queira ou não, todo trabalho no interior da universidade tem uma dimensão formativa e, portanto, pedagógica. Essa “comunidade de comunicação”, campo de divergências e convergências e de hierarquias de poderes e saberes disputados e consentidos é, já pelas suas formas de organização e experiências, uma comunidade de formação, ou seja, pedagógica. A pedagogia também é um corpo de conhecimentos organizados sobre o universo educacional.

Cabe aos profissionais, que fazem da educação o seu campo e o seu objeto de trabalho, de estudo e de intervenção na realidade social, um papel de altíssima relevância na elaboração de currículos, na reavaliação de perfis profissionais, na recriação de novos métodos, técnicas, procedimentos e conteúdos mais adequados ao momento histórico, em face da fragmentação e da velocidade do mundo contemporâneo, e ao futuro de marcas não muito previsíveis. Não apenas os profissionais formados em pedagogia, mas todos os membros da comunidade universitária devem ser envolvidos pela dimensão pedagógica das atividades e das relações que se desenvolvem numa instituição educativa. Ao assumir claramente a sua dimensão pedagógica, a universidade cria as condições para o amplo desenvolvimento dos seus processos sociais e políticos. Seus agentes assumem, dessa forma, o exercício pleno da cidadania.

É bom se esclarecer que, sobre esta questão, não se trata, tal como na Qualidade Total nas empresas, de medir (aí é mais mensuração que avaliação) os níveis de satisfação do consumidor ou os indicadores de eficácia dos processos e dos indivíduos em função do lucro. Não se trata de fundar o conceito de qualidade sobre a equação produto–consumidor. A qualidade da educação ultrapassa as camadas técnicas e científicas, para atingir os mais profundos e diferenciados sentidos filosóficos, sociais e políticos.

Para BALZAN & DIAS SOBRINHO (1995), a universidade não estabelece como critério final o produto comercial, nem seu horizonte é o consumidor, como o fazem as empresas. Os processos da universidade são inseparáveis de produção da ciência e construção da cidadania. Esses são os processos fundamentais que devem ser avaliados, seguindo os critérios próprios da universidade. Ciência rigorosamente produzida e socialmente relevante, cidadão crítico e competente dos pontos de vista técnico e político, equipado para intervir na construção da história.

Com os processos pedagógicos, não se consolidam apenas aprendizagens de noções científicas, mas se reafirmam também modelos de personalidade e de comportamentos sociais, ou seja, reforçam nos indivíduos os sistemas valorativos socialmente aceitos. Os processos pedagógicos e de socialização produzem o cotidiano das universidades. Compreendê-los, crítica e integradamente, para a promoção de sua qualidade, é dispositivo e matéria da Avaliação Institucional (BALZAN & DIAS SOBRINHO, 1995).

O sentido mais profundamente pedagógico da avaliação não está isoladamente no resultado final, objetivamente observável e quantificável como produto, mas está arraigado nos movimentos intersubjetivos que se produzem continuamente em todas as artérias da universidade (BALZAN & DIAS SOBRINHO, 1995).

Essas funções diferenciadas e múltiplas convergem para a significação nuclear da universidade como instituição voltada à formação de cidadãos com a necessária competência técnica e política (BALZAN & DIAS SOBRINHO, 1995).

A seguir, citação de DIAS SOBRINHO (1994) sobre alguns dos verbetes mais significativos, para o esforço de compreensão da avaliação institucional, referida às universidades:

- Totalidade - a avaliação deve ser radical, de questionamento rigoroso e sistemático de todas as atividades da universidade, seus fins e seus meios: ensino, pesquisa e extensão, bem como gestão, infra-estrutura e condições gerais de trabalho. A totalidade está no objeto e também no sujeito. A avaliação é uma ação organizada que requer a participação ampla e assumida dos agentes de todos os segmentos da instituição.
- Integração - a avaliação requer cimentar as relações, construir a articulação e a integração dos diversos níveis, áreas e dimensões institucionais. Adensa os processos comunicativos e as relações de trabalho, reforça, articula e intervém qualitativamente nas instâncias formais da universidade.
- Processos - educação é necessidade, sem se esgotar com a obtenção de créditos formais, com a aquisição de títulos e diplomas. Não se restringe às prerrogativas da escolaridade. É, enfim, processo inscrito no tempo total da vida humana; é permanente e que nunca se satisfaz. Sendo práticas sociais, ensino e as aprendizagens estão constantemente a se transformar, alterando-se os conteúdos, as formas e as condições.

- Pedagogia - a avaliação é uma prática social pedagógica. Razão da ênfase além de seus aspectos técnicos e científicos, mas também sobre seu valor formativo - os componentes semânticos essenciais da pedagogia. A avaliação, ao produzir, organizar, consolidar e sistematizar os conhecimentos, ao mesmo tempo da coordenação, instiga os juízos críticos internos e externos, intervém qualitativamente no desenvolvimento dos processos e nas estruturas comunicativas da universidade, e atua, portanto, como dispositivo educativo daqueles que com ela se envolvem.

- Orientação formativa - à avaliação, costuma-se apontar duas orientações básicas: a somativa e a formativa. Ambas podem coexistir, cada qual desempenhando sua função. Depende de opção política e dos objetivos desejados a ênfase em uma ou outra direção. A somativa é uma orientação a avaliar ações ou produtos já realizados. É um procedimento largamente utilizado à conveniência de entidades governamentais, interessadas em mensurar, comparar e classificar cursos e instituições, segundo indicadores objetivos de produtividade e eficiência. Sua função é instrumental e pró-ativa; é o processo que produz, no interior de seu próprio desenvolvimento, a consciência da necessidade de transformação do processo, mesmo de avaliação e de seus agentes, bem como projeta o que é necessário para melhorar a instituição.

- Qualidade e ênfase qualitativa – por ser procedimento metodológico privilegiado, deve criar as possibilidades de entendimento das questões propícias às divergências e construir acordos em torno dos programas e dos princípios fundamentais. É feita como metodologia da ação, aderida ao processo em desenvolvimento, a intervir na transformação da realidade sobre a qual atua e também na dos próprios mecanismos da avaliação.

- Flexibilidade - à metodologia é imperiosa certos graus de flexibilidade e de adaptabilidade, sem significar concessões ou abrandamentos de princípios e objetivos coletivamente acordados. Dessa forma, é passível de ajustes e acertos a título de correção à rota, aperfeiçoamento ou adaptação de modo a assegurar a qualidade da ação.

- Credibilidade – à avaliação, por ser um processo político, tomam-se partidos, reafirmam-se os valores considerados positivos, denega o que julga negativo, interfere nas relações sociais de trabalho e intervém em todas as

dimensões da vida acadêmica e institucional. Daí sua fundamental importância em estar plena de credibilidade. É imprescindível a todos a segurança quanto à direção traçada e confiança nos articuladores do processo. Ênfase maior deve-se à legitimidade ética e política, requerida de cada agente da avaliação.

- Comparabilidade – é a função de uma avaliação que se quer formativa, construtiva, positiva, pró-ativa e não-punitiva. Refere-se aqui a comparabilidade à união de propósitos, de linguagem, de instrumentos e procedimentos metodológicos a evitar a dispersão e as rupturas do processo.

- Permanência – deve-se assegurar a permanência à avaliação da qualidade durante a de uma universidade para além de projetos específicos de uma dada reitoria. São permanentes ações educativas, dadas que não se esgotam em alguns pares de anos, aliás, validas para quaisquer instituições escolares como condições de existência.

Desta forma, há de se integrar de modo permanente a reflexão e as práticas políticas e administrativas, orientadoras e coerentes ao sistema educativo da universidade, combinando a auto-avaliação ou avaliação interna com a avaliação externa, os fatores quantitativos e os qualitativos, os processos e os resultados e introjetando em sua metodologia a meta-avaliação (BALZAN & DIAS SOBRINHO, 1995).

2.4 - Qualidade Educacional

Para BALZAN & DIAS SOBRINHO (1995), qualidade educativa é expressão a atender melhor que eficiência e produtividade, embora seus conceitos não se prestem à unanimidade. A avaliação da universidade nessa linha de raciocínio ultrapassa largamente a mera medição ou quantificação e se esforça para compreender os significados das redes de relações cuja tessitura constrói a universidade. É útil trabalhar mais detalhadamente essa noção de universidade como rede de relações ou malhas de processos, que parece mais rica e adequada que a concepção de fábrica de produtos definidos e quantificáveis. Essa noção de relações e processos será fundamental para se compreender a avaliação como cultura educativa e ação intencionalmente pedagógica, com sentido dinâmico, pró-ativo e processual.

Para ARRUDA (1997:6-8), além do termo qualidade, um pequeno número de termos especializados a ela relacionados, agora em uso comum no contexto da qualidade referente à educação superior, necessita de definição; quais sejam:

- processo – atividades definíveis, repetitíveis e previsíveis utilizadas para fornecer um produto ou serviço;
- produto – resultado de uma atividade específica. Em uma IES, o produto é geração e transmissão do conhecimento, aluno formado, serviços prestados à sociedade;
- cliente – aquele (pessoa, instituição, processo) receptor e utilizador do produto. Em uma IES, clientes são os alunos e, de forma mais geral, são a sociedade;
- fornecedor – a cada processo institucional, aluno é cliente do processo anterior, enquanto o processo anterior é o seu fornecedor;
- política da qualidade - são as diretrizes globais de uma instituição à qualidade; é formalmente expressa pela alta administração;
- gestão da qualidade – função gerencial determinadora e implementadora da política da qualidade (planejamento estratégico da qualidade, planos de ação e avaliação);
- controle da qualidade – mecanismos institucionais ou sistema para assegurar conformidade com padrões de qualidade. Adaptado da indústria, gestores da qualidade monitoram, quase independentes da força de trabalho principal que deve estar convencida da importância da qualidade, no caso da educação, monitoram as características das saídas. Na educação superior, o controle da qualidade pode ser focado sobre as entradas, saídas ou mecanismos usados para monitorar a qualidade, ou os três juntos;
- garantia da qualidade – em geral são os mecanismos e ações a proporcionar aos mantenedores confiança sobre os mecanismos de controle da qualidade e aos padrões a serem alcançados nas saídas. Contudo, às vezes, é usado para significar uma garantia ou certificação de que há seguimento dos padrões;
- auditoria da qualidade – processo de pesquisa externa garantidoras dos mecanismos de controle da qualidade implantados em algum local;
- contribuição da qualidade – revisão ou exame sistemático, usualmente conduzido externamente, a determinar cumprimento dos planos de atividades

da qualidade elaborados e verificador da implantação efetiva do produto (processo educacional) e adequação para alcançar objetivos;

- auto-avaliação – usual aos processos a uma IES, fornecedora de dados a sustentar avaliação de suas próprias atividades;

- avaliação - análise e julgamentos sistemáticos sobre a degradação ou eficácia de um programa, atividade, mecanismo ou processo; e qualquer avaliação interna precisa considerar não somente os resultados, tanto em relação aos objetivos desejados (saídas ou impactos) mas também às condições prévias e aos recursos disponíveis às unidades avaliadas, e aos processos em curso nas unidades.

Quando se busca qualidade, podemos nos orientar por critérios de “excelência acadêmica” e de “relevância social” (VESSURI, 1989: p. 88).

Segundo o autor, para alguns a

excelência é obtida quando um corpo docente qualificado e eficiente proporciona instrução a ingressantes bem preparados e sofisticados da escola secundária e os leva a competir ao nível dos padrões universais de desempenho acadêmico (p. 89).

Para outros, a excelência se encontra em

instituições que aceitam estudantes que se encontram em inferioridade de condições por sua origem social e econômica e que, além de proporcionar-lhes conhecimentos básicos e treinamento técnico avançado, melhoram significativamente sua auto-imagem, seus sentimentos de competência e dedicação ao serviço comunitário (p. 89).

2.5 - Avaliação da Educação Superior no Brasil

Para OLIVEIRA (1998), o sistema de avaliação da educação brasileira vem sendo paulatinamente construído desde os primeiros anos da década de 70, contrariando a freqüente afirmação de que o país se caracteriza pela descontinuidade das medidas educacionais. A avaliação cresce a largos passos e se aperfeiçoa visivelmente, com o objetivo de elevar a qualidade do ensino no país.

Introduzida inicialmente na pós-graduação, a avaliação dos cursos e programas desse nível alcançou a maturidade e está chegando à sua consolidação. Atualmente, é inadmissível e, de

fato, impensável considerar que os mestrados e doutorados possam subsistir e desenvolver-se sem contar com o sofisticado sistema em prática, que se estende a todas as atividades e demonstra um poder de ajuste satisfatório a diferentes realidades e propostas institucionais (OLIVEIRA, 1998).

A implementação do atual processo de avaliação institucional nas universidades brasileiras teve início em março de 1993, quando a Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC), criou a Coordenadoria Geral de Análise e Avaliação Institucional – CODAI. Em seguida, por meio da Portaria 130, de 14 de julho de 1993, foi criada a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, que teve como objetivo consolidar uma "proposta nacional" de avaliação.

Em outubro do mesmo ano, a proposta de Avaliação Institucional encaminhada pela Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) foi aprovada pela Comissão Nacional de Avaliação e pelo seu Comitê Assessor. Após ampla divulgação e discussão, as sugestões das Universidades foram incorporadas à proposta do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

Ainda em dezembro daquele ano, com o intuito de promover o financiamento dos projetos de avaliação, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) encaminhou às IES o Edital 01/93, contendo as linhas gerais do PAIUB, solicitando que as Instituições interessadas apresentassem propostas. No mesmo documento o MEC informa que pretende aperfeiçoar a proposta nos dois anos seguintes, "na medida em que surja consenso nas mudanças a serem introduzidas".

Com a implantação do PAIUB, o tema avaliação ganhou muitos adeptos, e, neste sentido, inúmeros pesquisadores do processo de avaliação são unânimes em afirmar que não se discute mais se a avaliação institucional deve ou não ser feita, mas, como fazê-la, ou seja, qual a metodologia que a conduzirá a maior qualidade e eficiência.

Segundo o MEC, o atual Sistema de Avaliação da Educação Superior, vigente até 2003, constitui um amplo projeto de avaliação que busca não somente diagnosticar a qualidade e a eficiência dos cursos de graduação, mas também fundamentar as políticas educacionais em todos os âmbitos e informar à comunidade o *status quo* da Educação Superior no Brasil.

Seu objetivo é tornar-se um agente modificador e um instrumento indutor de qualidade nos cursos de graduação. Sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC) esse sistema abrange:

- Censo da Educação Superior: realizado anualmente, envolve todos os cursos e IES do país. Coleta diversas informações sobre matrícula, cursos, instituições, concluintes e docentes, entre outros;
- Exame Nacional de Cursos (Provão): realizado anualmente, destina-se a todos os concluintes dos cursos de graduação das áreas avaliadas;
- Avaliação das Condições de Ensino: realizada a cada quatro anos, focaliza as dimensões organização didático-pedagógica, corpo docente e instalações dos cursos submetidos ao Provão;
- Avaliação Institucional: focaliza, no âmbito organizacional, as dimensões organização institucional, corpo docente e instalações, para fins de credenciamento ou renovação de credenciamento das IES.

O arcabouço normativo, para OLIVEIRA & SILVA (1998), que vem tomando forma desde 1995, delineia os contornos do que já passa a ser conhecido como sistema nacional de avaliação do ensino superior, constituído por um elenco de "procedimentos e critérios abrangentes", cujos componentes, de acordo com o art. 1º, do Decreto 2.026/96, compreendem a:

- análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da Federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino;
- avaliação de desempenho individual das Instituições de Ensino Superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão;
- avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos (ENC);
- avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área de conhecimento.

A avaliação periódica dos cursos e instituições de ensino superior, como determina a lei, deve utilizar-se de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão (OLIVEIRA & SILVA, 1998).

No próximo capítulo, analisaremos mais detalhadamente um desses instrumentos avaliativos - o Exame Nacional de Cursos – ENC.

Capítulo 3 – O EXAME NACIONAL DE CURSOS – ENC

3.1 – A História do Provão

O governo instituiu o Exame Nacional de Cursos (ENC), mediante a publicação da Medida Provisória nº 661, de 18/10/94, convertida posteriormente na Lei 9.131, de 24/11/95. Conhecido como Provão, o ENC se destina a avaliar periodicamente as instituições e os 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". Dentre os procedimentos adotados inclui-se, necessariamente, a sua realização anual, "com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso, previamente divulgados e destinados a aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação". Os resultados obtidos "serão, também, utilizados pelo Ministério da Educação e do Desporto para orientar suas ações no sentido de estimular e fomentar iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, principalmente as que visem à elevação da qualificação dos docentes".

Conforme expresso no Relatório do ENC de 1996: "O exame é um dos elementos da prática avaliativa, que tem por objetivo alimentar os processos de decisão e de formulação de ações voltadas para a melhoria dos cursos de graduação. Visa complementar as avaliações mais abrangentes das instituições e cursos de nível superior que analisam os fatores determinantes da qualidade, obtendo dados informativos que reflitam da melhor maneira possível, a realidade concreta de ensino. Não se constitui esse Exame, portanto, um mero programa de testagem nem o único indicador a ser utilizado nas avaliações das instituições de ensino superior".

Ainda segundo o mesmo relatório: "Envolvendo todo o universo dos formandos de cada curso de graduação, o resultado do Exame produzirá dados agregados por escola, esfera administrativa, município, estado, região, segundo os diferentes tópicos avaliados. Dessa forma, serão construídos referenciais que permitirão a definição de ações, voltadas para a melhoria da qualidade nos cursos, por parte dos professores, técnicos, dirigentes e autoridades educacionais".

Segundo a Revista do Provão-MEC (1996), a efetiva qualidade de ensino passa obrigatoriamente pela adequada utilização de mecanismos institucionais disponíveis, sendo um deles, a deliberação do Conselho Nacional de Educação (CNE) quanto ao reconhecimento de

cursos e habilitações, ao credenciamento e ao credenciamento periódico das instituições de ensino superior. Para a execução desse trabalho, o CNE contará com os relatórios de avaliações de cursos, além de outros dados decorrentes de análises de documentações e de acompanhamentos. Os relatórios de avaliações fornecerão subsídios para que o CNE desempenhe, com maior segurança, as suas atribuições legais, zelando pela qualidade do ensino brasileiro.

A administração escolar e o corpo docente terão referenciais, nos relatórios do exame, para levantar questões específicas referentes a cada curso, em particular, e às próprias instituições. Esses relatórios poderão contribuir, dessa forma, para um processo de avaliação permanente das propostas, dos projetos e das práticas pedagógicas vigentes na organização de Ensino Superior.

Contudo, sua imposição causou reações na comunidade acadêmica. Desde 1996, ano em que foi aplicado pela primeira vez, o ENC vem sofrendo diversas críticas dos setores organizados da sociedade civil. Uma das primeiras manifestações contrárias partiu dos próprios estudantes, que passaram a organizar boicotes ao exame, prejudicando a análise dos dados obtidos. Paralelamente, entidades representativas de docentes, como o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), se posicionaram contra a imposição de medidas arbitrárias que visam redesenhar o modelo de Ensino Superior, entre elas o ENC.

Segundo OLIVEIRA (1998), o Provão procura medir os conhecimentos, habilidades e comportamentos adquiridos pelos concluintes ao longo dos anos de estudo em determinado curso, visando construir uma referência confiável como parâmetro de eficiência do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o objeto sobre o qual intervém o Exame Nacional de Cursos (ENC) é o processo de ensino-aprendizagem e nenhum outro mais. Essa intervenção é realizada com o propósito de verificar em que medida o trabalho acadêmico de ensino resulta numa formação correspondente àquela desenhada pelos conteúdos mínimos que fazem parte do currículo do curso e do programa de trabalho da instituição de ensino.

A legislação que trata desta matéria é clara quanto a isso, ao definir como objetivo do Exame Nacional de Cursos (ENC) a aferição "de conhecimento e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação", tomando como referência a capacidade do concluinte de responder a questões relacionadas com "os conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso", Lei n.º 9.131/95, art. 3.º, parágrafo primeiro (OLIVEIRA, 1998).

Por outro lado, segundo LIMA (1996), “O Exame Nacional de Cursos é um valioso instrumento na direção de elevar a qualidade de ensino, porque contribui para motivar as instituições a melhorar seu desempenho”. Por essa razão, a OAB – Ordem dos Advogados do Brasil, a qual tinha Lima, como presidente do seu Conselho Federal, recomendou a inclusão dos cursos jurídicos entre os primeiros a serem submetidos ao Exame.

Para SOUZA (1996), então Ministro da Educação, a prioridade maior perseguida pelo governo é a qualidade do ensino, desde o ensino fundamental até a pós-graduação. Afirmou também que para a avaliação dos cursos, serão utilizados outros critérios além do Provão, ou seja, haverá um processo semelhante ao da pós-graduação, onde é feita análise de todos os fatores que compõem o curso, como: a qualificação e dedicação do corpo discente e docente; as bibliotecas; os laboratórios; o tempo médio que os alunos levam para concluir o curso; o número de teses publicadas; as publicações em jornais e revistas especializadas e o Provão, que no caso da graduação, é um indicador para mostrar o que os alunos conseguiram aprender durante o curso.

Para CASTRO (1996), secretária do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, “avaliar não é punir nem premiar”, mas avaliações como o Exame Nacional dos Cursos fornecem subsídios importantes para a melhoria do ensino. Assim, as escolas terão elementos para elaborar planos de recuperação dos pontos fracos ou dar salto de qualidade nos pontos fortes. “Estamos criando uma situação em que os alunos vão poder participar efetivamente desse processo. O ENC tem por objetivo fornecer subsídios para as políticas voltadas para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência da educação no Brasil”.

Ainda segundo Castro: “O Exame fornece elementos concretos que possibilitarão as escolas receberem investimentos para a melhoria da qualidade de ensino. A avaliação, portanto, pretende identificar os pontos fracos e também os pontos fortes. A expectativa é de que, não só as organizações públicas, mas também as particulares sigam esse caminho. Ou seja, com os resultados do Exame, elas poderão definir com rigor, as prioridades de investimento para melhorar o ensino. A finalidade do Governo não é premiar as escolas boas e punir as demais. A idéia é ter elementos para a tomada de decisão mais adequada”.

Sendo assim, pelo Provão, verifica-se a aquisição de conhecimentos e habilidades básicas dos formandos para o exercício profissional. Dessa forma, têm-se elementos comparativos para que as instituições e os formandos se situem em relação às bases comuns, de conteúdos e habilidades, a serem avaliadas em cada curso.

O ENC pode ser considerado também um instrumento de referência pessoal. O estudante que presta o Exame, se desejar, será o único a receber declaração do resultado de seu desempenho, podendo buscar alternativas com relação ao seu desenvolvimento. Portanto, o Provão, pode constituir-se em ponto de partida para a busca do aperfeiçoamento, levando-se em conta que no mundo globalizado, a formação do estudante não se encerra com a conclusão do curso de graduação, ao contrário, constitui-se num contínuo pela busca da excelência profissional.

Com a aplicação do primeiro Provão, inicia-se uma série histórica inédita de dados sobre o ensino de graduação no país, num esforço para a construção de parâmetros confiáveis da qualidade de ensino de graduação.

A primeira prova avaliou, segundo dados do Relatório Final do ENC - 1996, 627 cursos de graduação, sendo 335 de Administração, 174 de Direito e 102 de Engenharia Civil e foi aplicada em 240 cidades do País. Para o trabalho de elaboração, aplicação e correção das provas e redação dos relatórios básicos de resultados, foram contratadas a Fundação Carlos Chagas e a CESGRANRIO.

Para que a abrangência do Provão considerasse tanto a diversidade, como os elementos compartilhados pelos projetos pedagógicos das instituições, os conteúdos foram definidos a partir do trabalho de uma Comissão específica para cada curso avaliado; nomeada pelo Ministério da Educação e formada por membros das instituições de representação nacional das categorias; do CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras; representantes dos reitores das instituições particulares de ensino superior, e, profissionais de notória importância nas áreas envolvidas e abrangência nacional.

As comissões de Curso definiram os objetivos, conteúdos, habilidades e todas as demais especificações, necessárias à elaboração das provas que compõe o Exame; basearam-se nas diretrizes e conteúdos curriculares, definidos nos currículos mínimos dos respectivos cursos, e nas exigências decorrentes de novos cenários geopolíticos, culturais e econômicos que se esboçavam.

No ano seguinte, também foram avaliados os cursos de Engenharia Química, Medicina Veterinária e Odontologia. Enquanto em 1998, o ENC se estendeu aos cursos de Comunicação Social, Letras, Matemática e Engenharia Elétrica.

Já em 1999, três novos cursos foram incluídos: Economia, Engenharia Mecânica e Medicina; enquanto em 2000, passaram a fazer parte do Exame os cursos de Agronomia, Biologia, Física, Psicologia e Química.

No ano de 2001, houve a inclusão de apenas dois cursos: Farmácia e Pedagogia.

Em 2002, os graduandos dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Ciência Contábeis, Enfermagem e História também passaram a realizar o ENC.

Finalmente, no ano de 2003, foram incluídos os cursos de Fonoaudiologia e Geografia, perfazendo um total de vinte e seis cursos avaliados naquele ano.

Segundo o MEC, 435.810 pessoas participaram deste último Exame, o que corresponde a 92,4% do total de inscritos pelas IES. Conforme o ANEXO I – Porcentagem de Graduandos Sujeitos ao Provão, pode-se verificar que em 1996, o percentual de graduandos sujeitos ao ENC em relação ao total de graduandos do País, correspondia a 25,20%. A partir daí, este percentual teve acréscimos todos os anos, perfazendo em 2002, 68,14% dos 466.220 concluintes de cursos de graduação. Até o presente ainda não foram disponibilizados os dados finais das Sinopses Estatísticas do Ensino Superior de 2003, mas estima-se que o número de graduandos tenha sido de aproximadamente 550.000 pessoas, das quais 441.000 estavam sujeitas ao Provão, elevando com isso o percentual de participantes para aproximadamente 80%.

Apesar do grande número de opositores ao Provão, estes mesmos, concordam com a necessidade de uma avaliação e revisão do ensino no Brasil. A questão é: como avaliar as organizações de ensino? E esta pergunta pode ter uma infinidade de respostas, mas ao mesmo tempo, ainda não tem uma resposta que atenda à grande maioria dos envolvidos. Todavia, há um consenso entre pró-reitores, diretores das instituições de ensino, professores e estudantes: a avaliação é fundamental, para melhorar a qualidade de ensino.

3.2 – O ENC como Indexador da Qualidade

O ENC traz ainda no seu bojo imperfeições, mas inegavelmente, em que pesem os argumentos contrários a ele, os seus pontos positivos superam as falhas, trazendo grande contribuição para a melhoria do ensino superior, e a sociedade corrobora essa constatação. O MEC, ao analisar seus resultados, fez a seguinte avaliação no Relatório Síntese 1998 – ENC:

A movimentação provocada pelo Exame Nacional de Cursos e a adoção de medidas efetivas para um ensino de terceiro grau com melhor qualidade tem resultado no crescimento, a cada ano, do apoio que entidades ligadas direta ou indiretamente à educação superior dispensam ao projeto. A cada ano, vai-se ampliando o número e melhorando a qualidade das informações sobre os cursos de graduação, possibilitando um conhecimento cada vez mais amplo e um diagnóstico cada vez mais preciso da realidade de cada curso e do sistema de ensino de um modo geral. (MEC-INEP, RELATÓRIO SÍNTESE, 1998-ENC, p.10)

O ENC teve o grande papel de iniciar uma revolução para melhor no ensino superior brasileiro. Pode-se imputar a ele o mérito de acordar as comunidades acadêmicas, chamar os alunos à responsabilidade, provocar reflexões e manifestações da sociedade, beneficiária direta dessas mudanças que certamente ocorrerão cada vez com maior intensidade na medida em que for reconhecido por todos o seu valor.

O Provão, utilizado como um indexador da qualidade através da medição do desempenho dos graduandos de uma IES, verifica um estado de conhecimento. Entretanto, faz-se necessário verificar as trajetórias, as relações e os processos. A série histórica de resultados de um determinado curso ou instituição possibilita comparações, mas é preciso verificar também a relação insumo/produto.

As IES são responsáveis socialmente pela melhoria do nível educacional dos cidadãos e seu papel na formação dos seus profissionais é tão grande quão imensos são os ideais da educação centrada na formação integral do educando que, tornando-se um ser completo e feliz, irradia essa formação, tornando-se sujeito da história e da transformação da sociedade.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 20/12/1996, a universidade começou a se conscientizar do seu papel social. Sabe que não deve ser elitista, servindo de escada social para seus alunos, mas comprometida com a qualidade. Uma escola para todos, a serviço de todos, na luta pela transformação do *modus vivendi* do povo brasileiro.

A idéia de que é preciso “deselitizar” o ingresso, massificando o ensino, nega o papel social da universidade, que na verdade deve “elitizar” o seu nível intelectual, massificando os beneficiários do serviço dos seus profissionais. (BUARQUE, 1994, p.99)

Sua missão é refletir, formular, criar o pensamento diante dos desafios da ciência, das artes, dos objetivos nacionais, da democracia, da solução dos problemas sociais, da produção com auto-suficiência e da soberania. Para tanto, deve procurar com afinco sua vocação, definindo-a, buscando o engajamento de todos, respeitando e estimulando a pluralidade das linhas ideológicas e metodológicas, estribadas num idealismo que nasce e se consolida na paixão.

Diante da necessidade de uma escola, seja ela pública ou privada, emular responsabilidades com as organizações da sociedade em transformação, atendendo às demandas do mercado de trabalho e à moderna tecnologia, mesmo por questão de sobrevivência, surge a necessidade de um compromisso sério com a qualidade da educação, ensino, cultura, desporto, ciência e tecnologia, comunicação social e meio ambiente, cujos ditames legais estão explicitados na nova LDB.

Um conceito baixo no ENC pode significar, por exemplo, que o curso recebe alunos muito fracos e que, apesar dos esforços institucionais, não é possível levá-los a um desempenho comparável aos dos alunos mais fortes de instituições com vestibulares altamente competitivos. Um “A”, da mesma forma, pode significar simplesmente que, em função do alto nível de exigência de ingresso, o curso está trabalhando com os melhores alunos. Neste caso, o desempenho no ENC pode ter muito pouco a ver com a titulação dos professores, a sofisticação das metodologias e técnicas de ensino, a quantidade e atualidade do acervo bibliográfico, a qualidade de laboratórios didáticos ou a atmosfera acadêmica do curso. Para dizer da qualidade de um curso, é necessário bem mais do que uma única prova.

Segundo CASTRO *in* Revista Provão nº 1, “o aluno tem que ganhar competência, desenvolver potencialidades. Senão, estará sendo enganado”.

A qualidade supõe que a organização tenha missão definida e ética, que saiba quem são os seus clientes e conheça as necessidades deles, que defina as atividades prioritárias, que crie uma estrutura adequada, que desenhe processos adequados aos resultados previstos, que se comprometa em obter os resultados e os avalie permanentemente. Portanto, a qualidade é um processo de melhoria contínua. Ela não é estática, mas dinâmica; não é estado, mas processo.

No Brasil, vivenciamos uma disparidade muito grande no perfil dos ingressantes nas diferentes instituições educacionais de ensino superior no país, tanto públicas quanto privadas. De modo geral, vem ocorrendo uma ineficiente formação escolar de primeiro e segundo graus, bem como a elitização da escola superior pública com o ingresso de um alunado diferenciado.

Em sua maioria têm acesso ao ensino superior público os alunos pertencentes às classes mais favorecidas, advindos das escolas de elite do ensino fundamental e do ensino médio pagas e em condições de proporcionar-lhes uma educação mais completa e eficaz.

O Provão consegue medir os cursos com os melhores formandos, mas faltam critérios para medir o quanto uma IES faz pela formação dos seus alunos. Como comparar uma universidade que recebe a elite dos alunos do ensino médio com outra que recebe alunos com formação sócio-cultural sofrível?

Devido a esta heterogeneidade dos ingressantes nas diferentes IES, considerando a diversidade dos exames vestibulares e das outras formas de ingresso possíveis, as disparidades regionais e o fato de que o processo ensino-aprendizagem está sendo avaliado por uma única medição, propomos a adoção de uma avaliação inicial que seja aplicada a todos os ingressantes nos cursos de graduação, para que se possa comparar os resultados obtidos com a avaliação realizada por ocasião da conclusão dos cursos.

Esta idéia foi inicialmente apresentada pelo Prof. Alexander Berndt, Presidente da ANGRAD, na Folha de São Paulo de 29 de maio de 1999 no seu caderno Provão 99 - 1:

Para ser um instrumento completo de avaliação, o desempenho dos alunos deveria ser comparado com algum exame prévio. As universidades públicas e grandes recebem os melhores alunos. Assim, mesmo que se faça pouco ao longo da graduação para melhorar o nível deles, eles tendem a ir bem no provão. As instituições pequenas tendem a ser prejudicadas. Elas recebem os piores alunos e, em muitos casos, acrescentam muito à formação deles. (BERNDT, Folha de São Paulo, 1999, Cad. Provão-99-1).

Esta avaliação, para se construir um parâmetro dos ingressantes no ensino superior, poderá ser o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) aplicado de forma compulsória a todos os concluintes do ensino médio.

Com isso, uma mesma turma de acadêmicos será avaliada duas vezes no decorrer dos seus estudos universitários. Desta forma, o processo de ganho seria medido, permitindo uma análise da relevância social do trabalho realizado nas IES e a criação de um indicador de desempenho específico das diferentes turmas de acadêmicos e das instituições. Tais avaliações poderão propiciar um conjunto comparável de informações que permitam o diagnóstico da evolução do desenvolvimento dos acadêmicos e, correlacionados permitirão gerar indicadores e inferências para avaliações internas e externas.

Capítulo 4 – O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM

4.1 – Principais Características

O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM foi instituído pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — INEP, em 1998, para ser aplicado aos alunos concluintes e aos egressos deste nível de ensino. O ENEM é realizado anualmente, com o objetivo fundamental de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania.

As tendências internacionais, tanto em realidades mais próximas da nossa como nas mais distantes, acentuam a importância da formação geral na educação básica, não só para a continuidade da vida acadêmica como, também, para uma atuação autônoma do sujeito na vida social, com destaque à sua inserção no mercado de trabalho, que se torna mais e mais competitivo. Esta formação deve ser compreendida como uma sólida aquisição dos conteúdos tradicionais das ciências e das artes associada ao desenvolvimento de estruturas capazes de operacionalizá-los no enfrentamento de problemas apresentados pela realidade social, cada vez mais complexa, e numa dinâmica de tempo progressivamente acelerada.

Esta rapidez com que as mudanças sociais se processam e alteram nossa vida cotidiana impõe um padrão mais elevado para a escolaridade básica, e o projeto pedagógico das escolas devem objetivar o desenvolvimento de competências com as quais os alunos possam assimilar informações e utilizá-las em contextos adequados, interpretando códigos e linguagens e servindo-se dos conhecimentos adquiridos para a tomada de decisões autônomas e socialmente relevantes.

Estas premissas já estão delineadas na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394, de 20/12/1996), que introduz profundas transformações no ensino médio, desvinculando-o do vestibular, ao flexibilizar os mecanismos de acesso ao ensino superior, e, principalmente, delineando o perfil de saída do aluno da escolaridade básica, ao estipular que o educando, ao final do ensino médio, demonstre:

- I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

No âmbito dessas mudanças, a LDB determina, inclusive, que a União organize processo nacional de avaliação do rendimento escolar, para todos os níveis de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (art. 9º, VI).

Esse exame difere de outras avaliações já propostas pelo Ministério da Educação. Centra-se na avaliação de desempenho por competências e vincula-se a um conceito mais abrangente e estrutural da inteligência humana. O exame é constituído de uma prova única e abrange as várias áreas de conhecimento em que se organizam as atividades pedagógicas da escolaridade básica no Brasil.

A prova do ENEM foge do convencional. É elaborada de forma interdisciplinar e contextualizada com os temas e problemas do dia-a-dia do aluno. Avalia as cinco competências: domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento de problemas, construção de argumentação e elaboração de propostas de intervenção na realidade. O candidato não encontra questões isoladas, por exemplo, de Matemática, Química, Física, mas trabalha com os conteúdos de maneira interdisciplinar e contextualizada.

Para estruturar o exame, concebeu-se uma matriz com a indicação de competências e habilidades associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio que são próprias ao sujeito na fase de desenvolvimento cognitivo, correspondente ao término da escolaridade básica. Tem como referência a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Reforma do Ensino Médio, bem como os textos que sustentam sua organização curricular em Áreas de Conhecimento, e, ainda, as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

A realização anual do ENEM junto aos alunos que completaram ou estão completando a escolaridade básica pode fornecer uma imagem realista e sempre atualizada da educação no Brasil.

O ENEM pretende, ainda, alcançar os seguintes objetivos específicos:

- oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder a sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

- estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior.

O exame é constituído por uma prova única contendo 63 (sessenta e três) questões objetivas de múltipla escolha e uma proposta para redação. As questões objetivas e a redação destinam-se a avaliar as competências e habilidades desenvolvidas pelos participantes ao longo da escolaridade básica, a partir de uma Matriz de Competências especialmente desenvolvida para estruturar o exame.

O ENEM tem carácter voluntário e dele podem participar, mediante inscrição, os concluintes do ensino médio, no ano de realização do exame, e também os que já o concluíram em anos anteriores, em qualquer de suas modalidades.

O primeiro ENEM, realizado em 1998, teve 157.000 inscritos. Enquanto em 2002, o número de inscritos foi de 1,82 milhão de pessoas, dos quais cerca de 1,3 milhão prestaram efetivamente o exame. A seguir a tabela de inscritos em todo o país, conforme dados do INEP:

Tabela 1
Inscritos no ENEM 1998 - 2003

Ano	Número de Inscritos
1998	157.000
1999	347.000
2000	390.000
2001	1.600.000
2002	1.820.000
2003	1.870.000

Fonte: MEC/INEP.

4.2 - Matriz de Competências

A Matriz de Competências foi desenvolvida para estruturar o ENEM, a fim de definir claramente seus pressupostos e delinear suas características operacionais.

A Matriz foi construída por um grupo de profissionais da educação – especialistas em psicologia do desenvolvimento, pesquisadores e professores das diferentes áreas de conhecimento e especialistas em psicometria –, a partir de um projeto elaborado e coordenado pelo INEP.

A concepção de conhecimento subjacente a essa matriz pressupõe colaboração, complementaridade e integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio e considera que conhecer é construir e reconstruir significados continuamente, mediante o estabelecimento de relações de múltipla natureza, individuais e sociais.

O modelo da Matriz contempla a indicação das competências e habilidades gerais próprias do aluno, na fase de desenvolvimento cognitivo correspondente ao término da escolaridade básica, associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio.

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.

A Matriz pressupõe, ainda, que a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido amplo do termo, não se desenvolve unicamente na aprendizagem da Língua Portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas que estruturam as atividades pedagógicas na escola. O aluno deve, portanto, demonstrar, concomitantemente, possuir instrumental de comunicação e expressão adequado tanto para a compreensão de um problema matemático quanto para a descrição de um processo físico, químico ou biológico e, mesmo, para a percepção das transformações de espaço/tempo da história, da geografia e da literatura.

A partir das competências cognitivas globais, identificou-se o elenco de habilidades correspondentes, e a matriz assim construída fornece indicações do que se pretende valorizar nessa avaliação, servindo de orientação para a elaboração de questões que envolvam as diferentes áreas do conhecimento.

Busca-se, dessa maneira, verificar como o conhecimento assim construído pode ser efetivado pelo participante por meio da demonstração de sua autonomia de julgamento e de ação, de atitudes, valores e procedimentos diante de situações-problema que se aproximem o máximo possível das condições reais de convívio social e de trabalho individual e coletivo.

Todas as situações de avaliação estruturam-se de modo a verificar se o participante é capaz de ler e interpretar textos de linguagem verbal, visual (fotos, mapas, pinturas, gráficos, entre outros) e enunciados:

- identificando e selecionando informações centrais e periféricas;
- inferindo informações, temas, assuntos, contextos;
- justificando a adequação da interpretação;
- compreendendo os elementos implícitos de construção do texto, como organização, estrutura, intencionalidade, assunto e tema;
- analisando os elementos constitutivos dos textos, de acordo com sua natureza, organização ou tipo;
- comparando os códigos e linguagens entre si, reelaborando, transformando e reescrevendo (resumos, paráfrases e relatos).

As competências utilizadas na Matriz de Competências são as elencadas no Documento Básico do ENEM, publicado pelo INEP em 2000.

I - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;

II - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;

III - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;

IV - Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;

V - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sócio-cultural.

Enquanto as habilidades esperadas são:

1. Dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno, de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo.

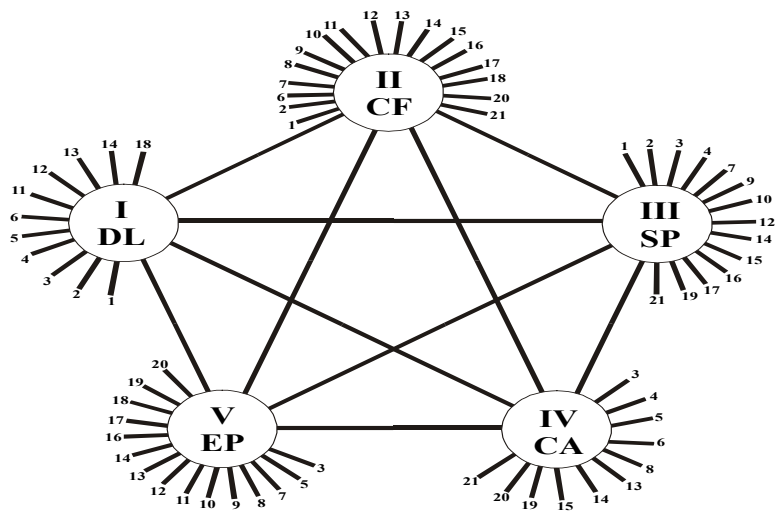
2. Em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação.
3. Dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações.
4. Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa.
5. A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.
6. Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes lingüísticas de natureza sócio-cultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal.
7. Identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia em diferentes processos de sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas.
8. Analisar criticamente, de forma qualitativa ou quantitativa, as implicações ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos.
9. Compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a manutenção da vida, em sua relação com condições socioambientais, sabendo quantificar variações de temperatura e mudanças de fase em processos naturais e de intervenção humana.
10. Utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações na atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera, origem e evolução da vida, variações populacionais e modificações no espaço geográfico.
11. Diante da diversidade da vida, analisar, do ponto de vista biológico, físico ou químico, padrões comuns nas estruturas e nos processos que garantem a continuidade e a evolução dos seres vivos.

12. Analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores.
13. Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana.
14. Diante da diversidade de formas geométricas planas e espaciais, presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular comprimentos, áreas ou volumes, e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade.
15. Reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de frequências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades.
16. Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes a perturbações ambientais, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes, reconhecendo suas transformações; prever efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo e propor formas de intervenção para reduzir e controlar os efeitos da poluição ambiental.
17. Na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais.
18. Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares.
19. Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.
20. Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico.
21. Dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais.

A figura 4.2 expressa a relação entre as competências e habilidades avaliadas no ENEM.

Competências:

- I. Dominar linguagens (DL)
- II. Compreender fenômenos (CF)
- III. Enfrentar situações-problema (SP)
- IV. Construir argumentação (CA)
- V. Elaborar propostas (EP)



Fonte: Documento Básico do ENEM, INEP 2000.

4.3 - Análise de Desempenho

O desempenho do participante é avaliado nas duas partes da prova (objetiva e redação), valendo 100 pontos cada uma delas. Esse desempenho é qualificado de acordo com as premissas teóricas da Matriz de Competências que se refere às possibilidades totais da cognição humana na fase de desenvolvimento próprio aos participantes do ENEM. Essa qualificação será expressa nas seguintes faixas de desempenho: insuficiente a regular, que corresponde às notas entre 0 a 40, inclusive; regular a bom, que corresponde às notas entre 40 a 70, inclusive; e de bom a excelente, que corresponde às notas entre 70 a 100.

A parte objetiva da prova é constituída de 63 (sessenta e três) questões de múltipla escolha de igual valor, avaliada numa escala de zero a 100 (cem) pontos, e gera uma nota global que corresponde à soma dos pontos atribuídos às questões acertadas.

As cinco competências que são avaliadas no ENEM na parte objetiva da prova expressam-se por meio de 21 habilidades. Cada uma das 21 habilidades será medida três vezes (três questões para cada habilidade).

A interpretação dessa nota global será estruturada a partir de cada uma das cinco competências, pelas relações estabelecidas com as respectivas habilidades e as questões a elas relacionadas, gerando também para cada competência, uma nota de 0 a 100.

A redação deverá ser estruturada na forma de texto em prosa do tipo dissertativo-argumentativo, a partir da proposta de um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Na redação, também serão avaliadas as cinco competências da Matriz do ENEM, referidas à produção de um texto. Cada uma das competências será avaliada numa escala de 0 a 100 pontos.

Caso o participante não desenvolva o tema e a estrutura solicitados, será atribuída a nota zero à competência II da redação, o que anula a correção das demais competências da redação. A nota global da redação, neste caso, será zero.

A nota global da redação será dada pela média aritmética das notas atribuídas a cada uma das cinco competências específicas da redação.

As cinco competências avaliadas na redação são as mesmas avaliadas na parte objetiva da prova, traduzidas para uma situação específica de produção de texto.

O desempenho do participante é avaliado nas duas partes da prova (objetiva e redação),

4.4 – Levantamento do Perfil Socioeconômico dos Inscritos

O ENEM possibilitou ainda a produção de outro rico subconjunto de indicadores obtidos, mediante aplicação de um extenso questionário socioeconômico. Essa pesquisa, respondida por todos os participantes, coletou dados referentes às suas características pessoais, familiares e socioeconômicas, bem como às suas trajetórias escolares, suas situações em relação ao mercado de trabalho e suas expectativas de futuro. Estas variáveis, sistematizadas e analisadas, permitem traçar um perfil dos participantes do ENEM.

O questionário socioeconômico aplicado em 1998, o primeiro ano de aplicação do ENEM, foi composto por 137 questões e uma folha de respostas para leitura eletrônica. Sua primeira versão foi elaborada por especialista nesse tipo de instrumento, sofrendo ajuste técnico final realizado pela equipe técnica do ENEM, de acordo com as normas do INEP.

Este questionário foi enviado a todos os inscritos junto com a confirmação da inscrição e a solicitação de que a folha de respostas fosse entregue no dia e local de realização da prova, tendo sido respondido por 114.186 participantes (98,8% do total).

Os resultados apresentados foram obtidos a partir da análise estatística clássica usando o cálculo de porcentagens, do percentual de acertos e o estudo da influência de algumas variáveis socioeconômicas realizados por cruzamentos simples.

Esse questionário continuou sendo aplicado em todos os anos de realização do ENEM, tendo sofrido algumas alterações quanto ao número de questões, mas mantendo seu formato original.

Em 2002, o instrumento foi composto de 73 perguntas e foi respondido e entregue por 1.250.000 participantes.

Assim sendo, no próximo capítulo, objetivando identificar uma relação entre os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio e do Exame Nacional de Cursos, analisaremos os dados referentes ao período de 1998 a 2002 do ENEM e do ENC.

Capítulo 5 – RESULTADOS DO ENEM E DO ENC

5.1 – Resultados do ENEM de 1998 a 2002

Como pode ser observado no capítulo anterior, o Exame Nacional do Ensino Médio foi elaborado visando à obtenção de dados detalhados sobre as habilidades e competências dos concluintes do ensino médio no Brasil. Vimos também que o número de participantes vem crescendo ano a ano, atingindo em 2002 a marca de 1.318.820 participantes, que é um número significativo em relação ao total de concluintes no mesmo ano, perfazendo a percentagem de 50,39% dos alunos, segundo o INEP.

Além da análise do desempenho geral dos alunos, analisaremos os dados obtidos pela estratificação dos resultados em relação a dois fatores socioeconômicos: o tipo de escola freqüentada no ensino médio e o rendimento familiar dos participantes.

Em 1998, o número de inscritos foi de 157.221 concluintes do ensino médio, dos quais 115.575 efetivamente realizaram o exame. Esse número correspondeu a 7,9% do total de concluintes daquele ano, conforme dados do MEC – ENEM.

Os resultados percentuais obtidos por faixa de desempenho dos participantes na prova objetiva, a de conhecimentos gerais, e na dissertativa, a de redação, foram os seguintes:

Tabela 2
Resultados percentuais de desempenho no ENEM 1998

Conceito	Resultados Percentuais	
	Conhecimentos Gerais	Redação
Insuficiente/Regular (até 40% de acerto)	58,70	37,84
Regular/Bom (41% a 70% de acerto)	36,68	37,56
Bom/Excelente (71% a 100% de acerto)	4,62	24,60

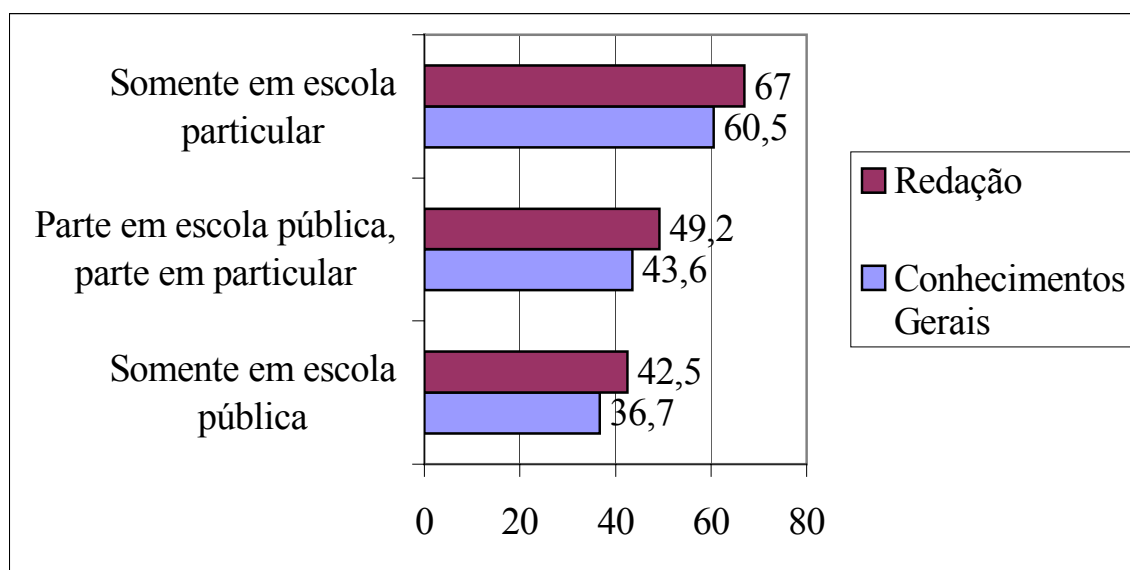
Fonte: MEC/INEP/ENEM

Como se observa nos resultados da avaliação dos conhecimentos gerais, a maioria dos participantes do ENEM está situada na faixa de desempenho insuficiente/regular, embora uma parcela significativa situe-se na faixa regular/bom e apenas uma pequena percentagem tenha atingido o patamar mais alto de desempenho situado na faixa bom/excelente. Já na prova de

redação, nota-se um equilíbrio de distribuição da população dos participantes nas diferentes faixas de desempenho.

Entretanto, ao estratificarmos estes resultados considerando o tipo de escola onde os participantes cursaram o ensino médio, podemos perceber um desempenho superior à média, dos alunos que cursaram escolas particulares conforme o Gráfico 1.

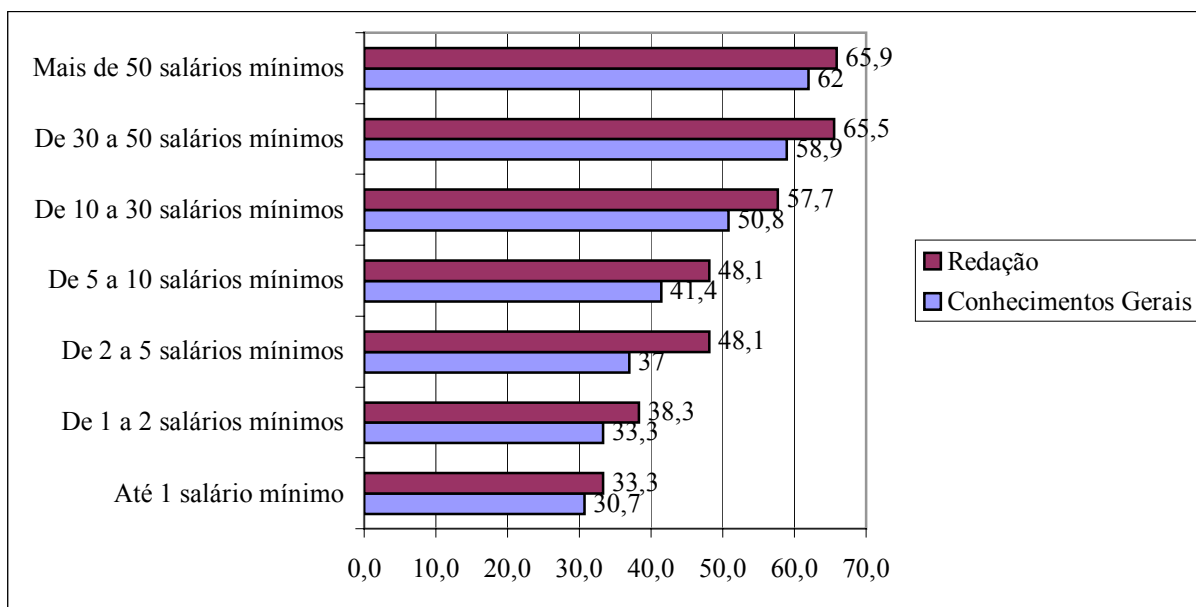
Gráfico 1
Média das notas dos participantes do ENEM 1998,
segundo o tipo de escola cursada no ensino médio



Fonte: MEC/INEP/ENEM

Ao fazermos a estratificação dos resultados de acordo com a renda mensal familiar, em número de salários mínimos, conforme o Gráfico 2, podemos perceber que à medida que a renda familiar aumenta, melhor é o desempenho do participante. Tal desempenho melhora tanto na parte objetiva do exame, quanto na parte discursiva.

Gráfico 2
Média das notas dos participantes do ENEM 1998,
segundo as faixas de renda familiar



Fonte: MEC/INEP/ENEM

No ano seguinte, houve um acréscimo de 173% no número de alunos que efetivamente realizaram o ENEM, passando de 115.575 para 315.960 participantes. O número de inscritos foi de 346.953 alunos, que correspondiam a 15,4% dos concluintes do ensino médio.

Os resultados observados foram os seguintes:

Tabela 3
Resultados percentuais de desempenho no ENEM 1999

Conceito	Resultados Percentuais	
	Conhecimentos Gerais	Redação
Insuficiente/Regular (até 40% de acerto)	30,5	30,9
Regular/Bom (41% a 70% de acerto)	51,5	53,4
Bom/Excelente (71% a 100% de acerto)	18,0	15,7

Fonte: MEC/INEP/ENEM

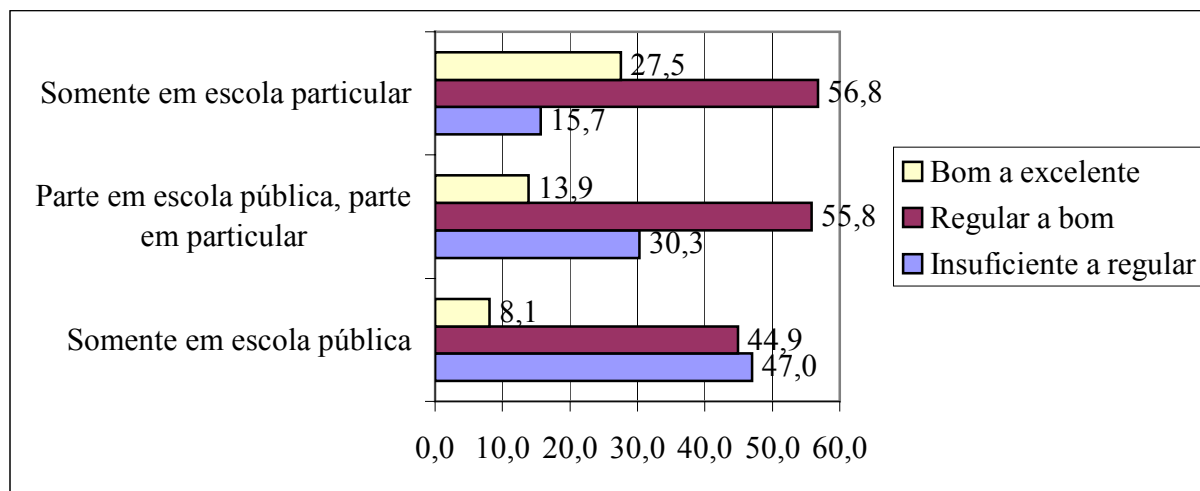
O acerto nas 63 questões da prova objetiva equivale à nota 100 (cem). A faixa de insuficiente a regular equivale a dizer número de acertos entre 0 e 25 questões, o que corresponde

a notas de 0 (zero) a 40 (quarenta). É muito alto – cerca de 30% – o número de participantes que só conseguiram notas nessa faixa, tanto na prova objetiva, quanto na prova discursiva.

Analogamente, a faixa de desempenho bom a excelente equivale a dizer número de acertos entre 45 a 63 questões, o que corresponde a notas entre 70 (setenta) e 100 (cem). Cerca de 18% dos participantes conseguiram situar-se nessa faixa de desempenho na prova objetiva, e apenas 15,7% na prova discursiva.

Entretanto, ao analisarmos os resultados na parte objetiva da prova dos alunos que estudaram somente em escolas particulares, conforme nos mostra o Gráfico 3, podemos observar que apenas 15,7% dos mesmos obtiveram desempenho insuficiente a regular e que 27,6% dos alunos tiveram um desempenho de bom a excelente.

Gráfico 3
Distribuição percentual dos participantes do ENEM 1999 na parte objetiva da prova, segundo o tipo de escola cursada no ensino médio

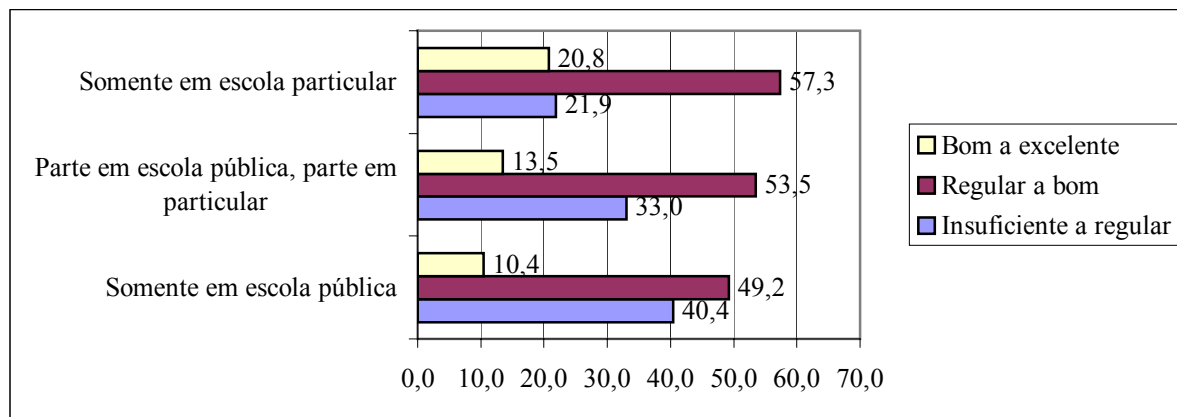


Fonte: MEC/INEP/ENEM

O Gráfico 4 apresenta a mesma análise para os resultados obtidos pelos alunos na parte discursiva do exame de 1999, onde podemos observar que os concluintes que estudaram apenas na escola particular também apresentaram um desempenho muito melhor do que os demais.

Gráfico 4

**Distribuição percentual dos participantes do ENEM 1999 na redação,
segundo o tipo de escola cursada no ensino médio**



Fonte: MEC/INEP/ENEM

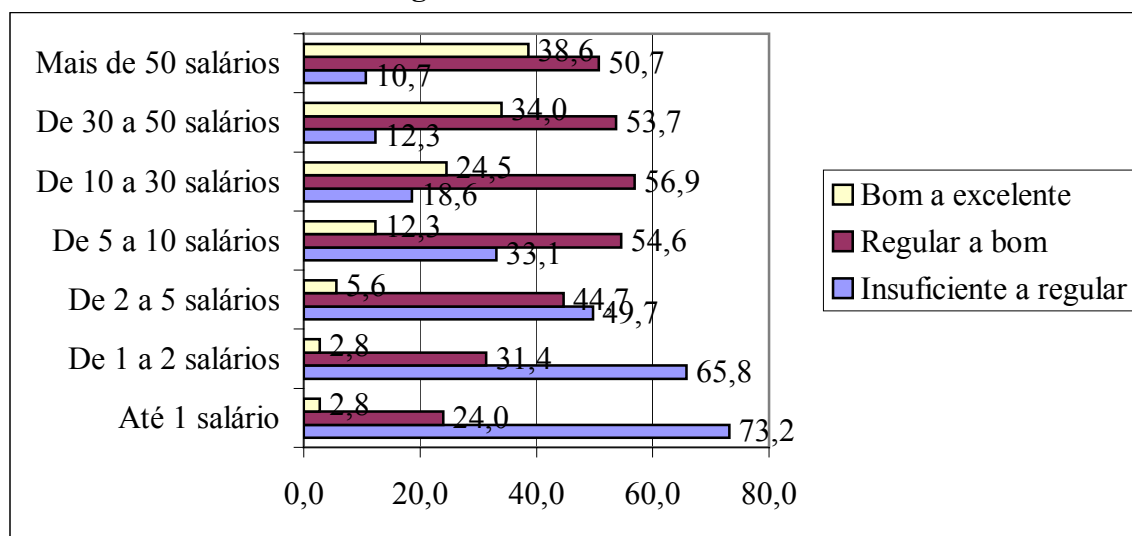
No entanto, é no mínimo uma análise simplista concluir que a única variável que interfere neste resultado é a qualidade do ensino particular, pois a grande maioria dos participantes egressos das escolas particulares apresenta um conjunto de fatores sociais mais favoráveis ao desenvolvimento pessoal, tais como: moradia, maior escolaridade dos pais, condições e acesso à leitura de periódicos e revistas, entre outros.

A simples observação dos Gráficos 5 e 6 mostra que há uma forte relação entre o desempenho e a renda familiar, tanto na parte objetiva da prova quanto na redação: à medida que aumenta a renda familiar, diminui o percentual de participantes com desempenho entre insuficiente e regular.

Considerando as faixas de renda familiar situadas entre 1 a 5 salários mínimos, observa-se que o desempenho na redação é melhor do que aquele registrado na parte objetiva. Esta relação inverte-se quando a renda familiar varia de 10 a 50 salários mínimos ou mais.

Gráfico 5

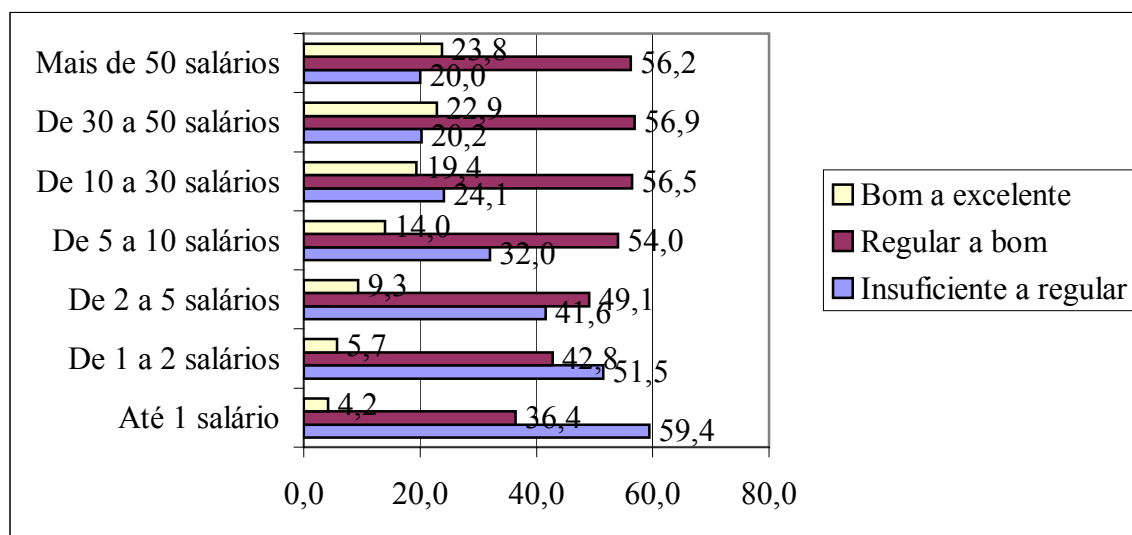
Distribuição percentual dos participantes do ENEM 1999 na parte objetiva da prova, segundo as faixas de renda familiar



Fonte: MEC/INEP/ENEM

Gráfico 6

Distribuição percentual dos participantes do ENEM 1999 na redação, segundo as faixas de renda familiar



Fonte: MEC/INEP/ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio consolidou-se no ano de 2001 como grande instrumento para promover melhorias na Educação. Foram 1.200.883 pessoas que participaram da avaliação, o correspondente a 47% do total de concluintes.

Gratuidade é a palavra-chave para explicar a multidão de estudantes que fez a prova do ENEM 2001. A liberação do pagamento da taxa de 32 reais para participar do exame beneficiou 82% dos inscritos, referente aos alunos egressos das escolas públicas, e fez triplicar o número de participantes em relação ao ano anterior. Saltaram de 25% para 60% os participantes com renda familiar até cinco salários mínimos.

A nota média na prova objetiva foi de 40,56 pontos, enquanto na redação foi de 52,58 pontos. Os resultados por faixa de desempenho foram os abaixo relacionados:

Tabela 5
Resultados percentuais de desempenho no ENEM 2001

Conceito	Resultados Percentuais	
	Conhecimentos Gerais	Redação
Insuficiente/Regular (até 40% de acerto)	56,8	20,4
Regular/Bom (41% a 70% de acerto)	38,0	68,2
Bom/Excelente (71% a 100% de acerto)	5,1	11,4

Fonte: MEC/INEP/ENEM

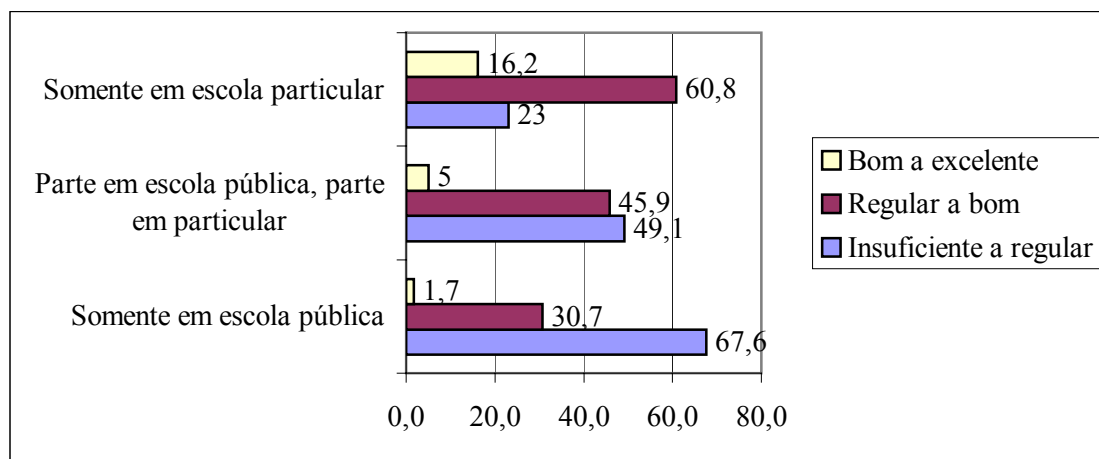
A média geral na parte objetiva de 40,56 pontos situa o desempenho médio dos participantes na faixa “insuficiente a regular”. Também se pode verificar que 68,2% dos textos produzidos estão na faixa de regular a bom, em relação ao conceito global da redação, e 11,4%, na faixa bom a excelente. Os restantes 20,4% dos participantes estão na faixa de insuficiente a regular, apresentando grandes dificuldades na compreensão do tema e na transposição dele para a escrita.

Conforme o Relatório Pedagógico 2001 do ENEM: “O Enem estabelece como padrão de avaliação um desempenho pautado por demandas sociais mínimas para que o jovem egresso deste grau de ensino possa inserir-se de maneira autônoma na vida produtiva. Os resultados de 2001 evidenciam que a maioria dos participantes ainda não desenvolveu a estrutura fundamental para interagir de forma autônoma com o mundo que o cerca, que é a leitura compreensiva, base de toda nossa comunicação e expressão”.

Entretanto, podemos perceber ao analisarmos os Gráficos 7, 8, 9 e 10, que os padrões de desempenho significativamente superiores dos alunos egressos das escolas particulares e com rendas familiares mais altas permanecem.

Gráfico 7

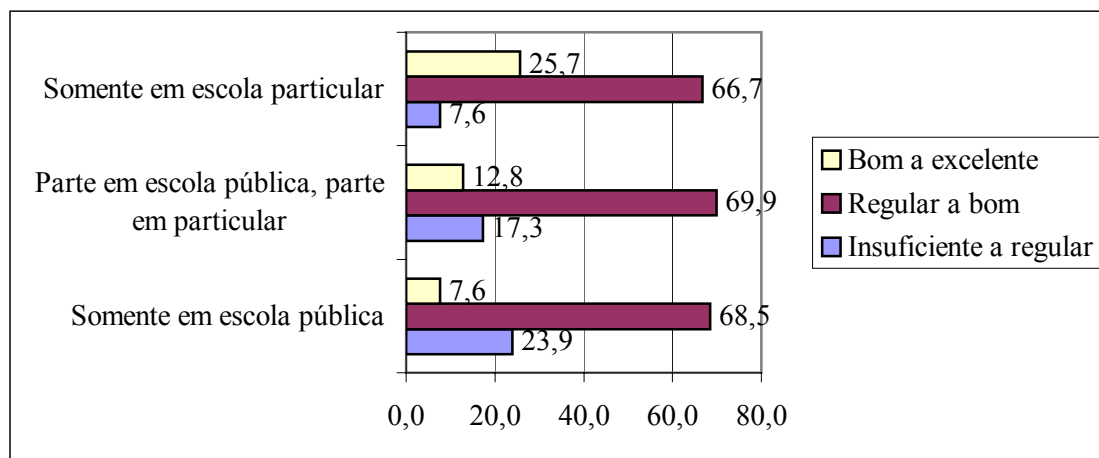
Distribuição percentual dos participantes do ENEM 2001, segundo as faixas de desempenho para a parte objetiva da prova, por tipo de escola cursada no ensino médio



Fonte: MEC/INEP/ENEM

Gráfico 8

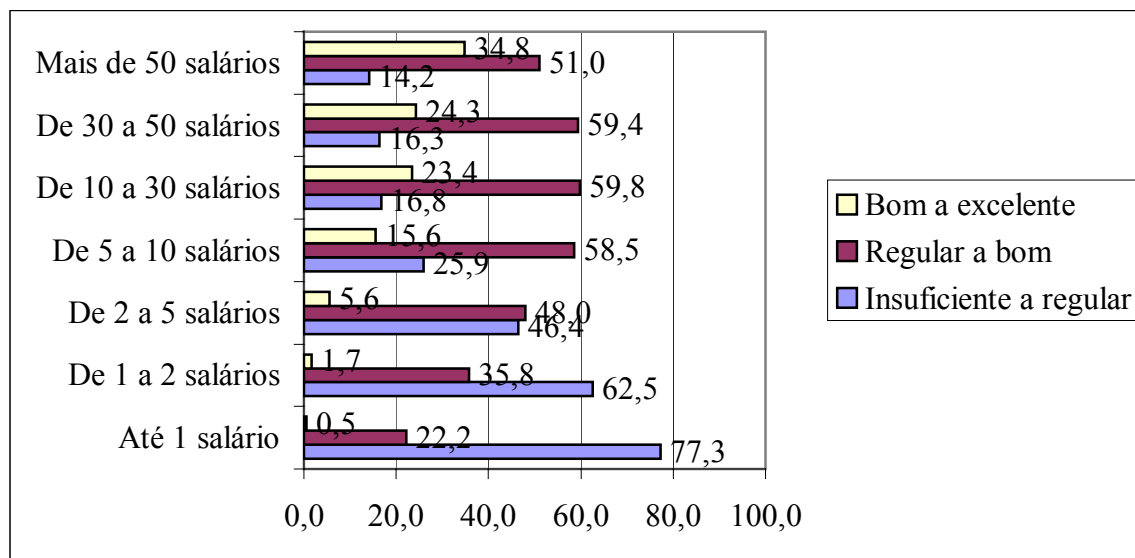
Distribuição percentual dos participantes do ENEM 2001, segundo as faixas de desempenho para a redação, por tipo de escola cursada no ensino médio



Fonte: MEC/INEP/ENEM

Gráfico 9

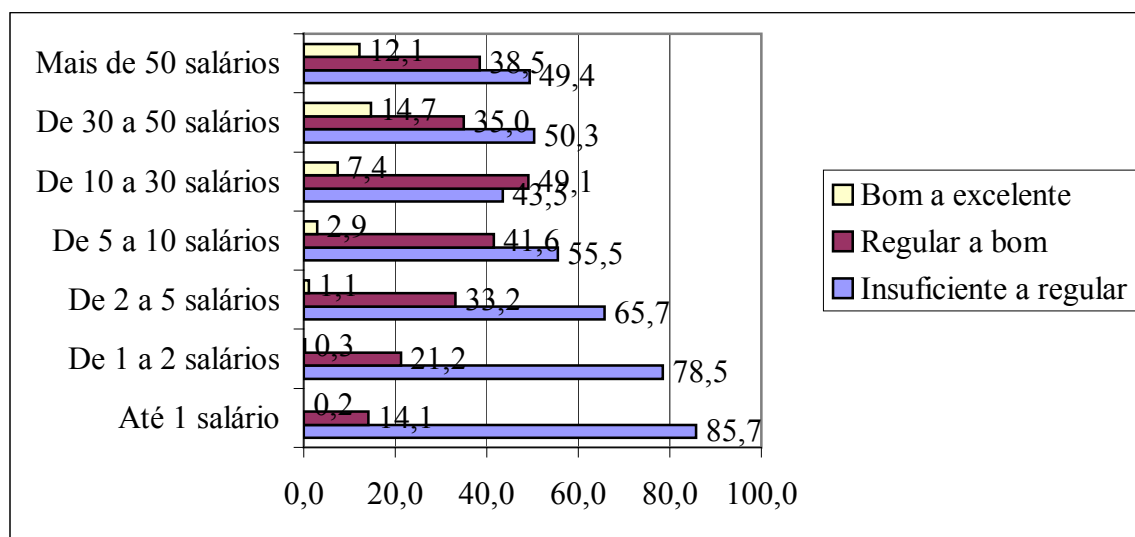
Distribuição percentual dos participantes do ENEM 2001, segundo as faixas de desempenho na parte objetiva da prova e as faixas de renda familiar



Fonte: MEC/INEP/ENEM

Gráfico 10

Distribuição percentual dos participantes do ENEM 2001, segundo as faixas de desempenho da redação e as faixas de renda familiar



Fonte: MEC/INEP/ENEM

Finalmente, em 2002 o ENEM foi realizado com a participação efetiva de 1.318.820 pessoas, o correspondente a 50,39% dos concluintes do 2º grau.

A média geral na Parte Objetiva do exame foi 34,13, o que situa o desempenho médio dos participantes na faixa "insuficiente a regular", resultado inferior ao verificado em 2001, conforme os resultados gerais abaixo apresentados mostram.

Tabela 6
Resultados percentuais de desempenho no ENEM 2002

Conceito	Resultados Percentuais	
	Conhecimentos Gerais	Redação
Insuficiente/Regular (até 40% de acerto)	74,0	16,1
Regular/Bom (41% a 70% de acerto)	23,5	72,3
Bom/Excelente (71% a 100% de acerto)	2,5	11,7

Fonte: MEC/INEP/ENEM

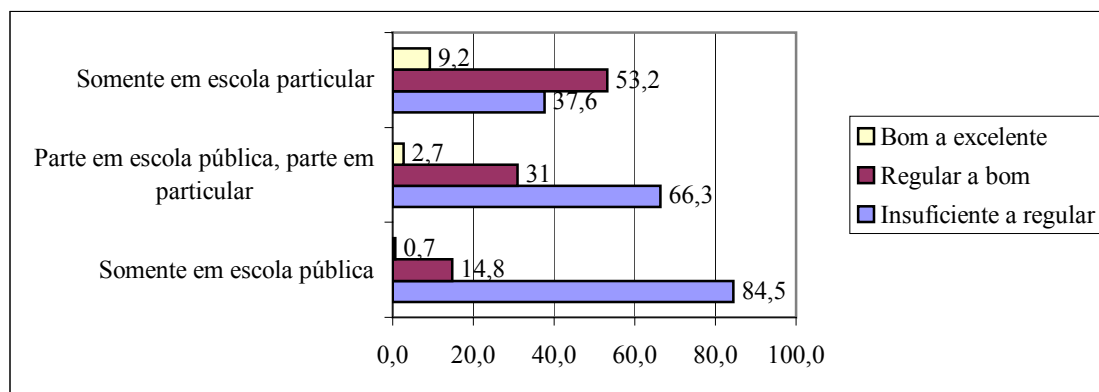
Os dados revelam um desempenho mediano dos participantes na situação de produção de texto. A média geral confirma esse nível de desempenho.

Pode-se verificar que, em termos de média geral, 72,3% ficaram na faixa entre regular e bom, enquanto 16,1% ficaram na faixa inferior e apenas 11,7%, na faixa superior. Pode-se concluir que cerca de 84% compreenderam a proposta e a desenvolveram na estrutura solicitada: os da faixa superior de um modo bom ou muito bom, e os demais, apresentando algum tipo de problema. Os 16,1% da faixa inferior incluem aqueles que apresentaram grandes dificuldades na compreensão do tema e/ou na sua transposição para a escrita.

Como nos anos anteriores, podemos perceber nitidamente o impacto do tipo de escola frequentado, bem como do nível de renda familiar no desempenho dos participantes, conforme os Gráficos 11 a 14, ficando claro que a escola de ensino médio particular e uma renda familiar elevada alavancam o desempenho dos alunos.

Gráfico 11

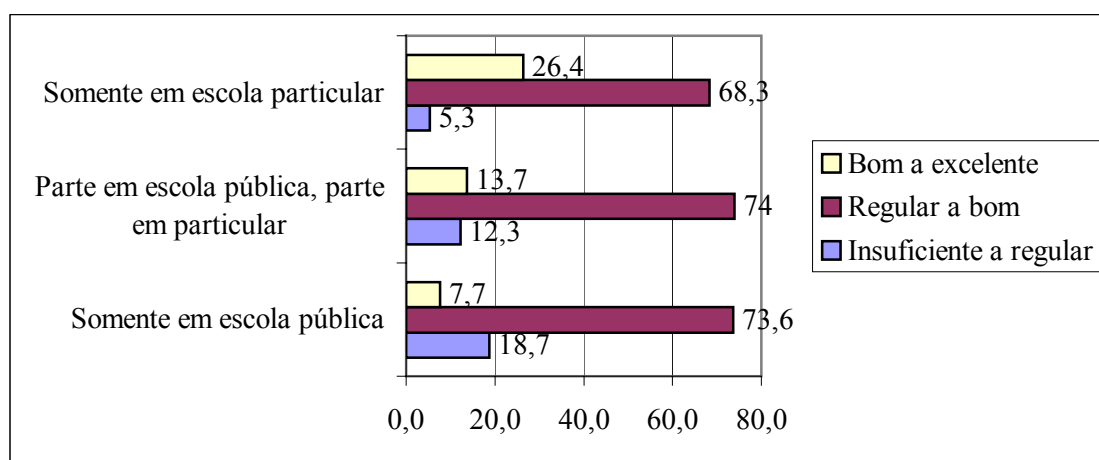
Distribuição percentual dos participantes do ENEM 2002, segundo as faixas de desempenho para a parte objetiva da prova, por tipo de escola cursada no ensino médio



Fonte: MEC/INEP/ENEM

Gráfico 12

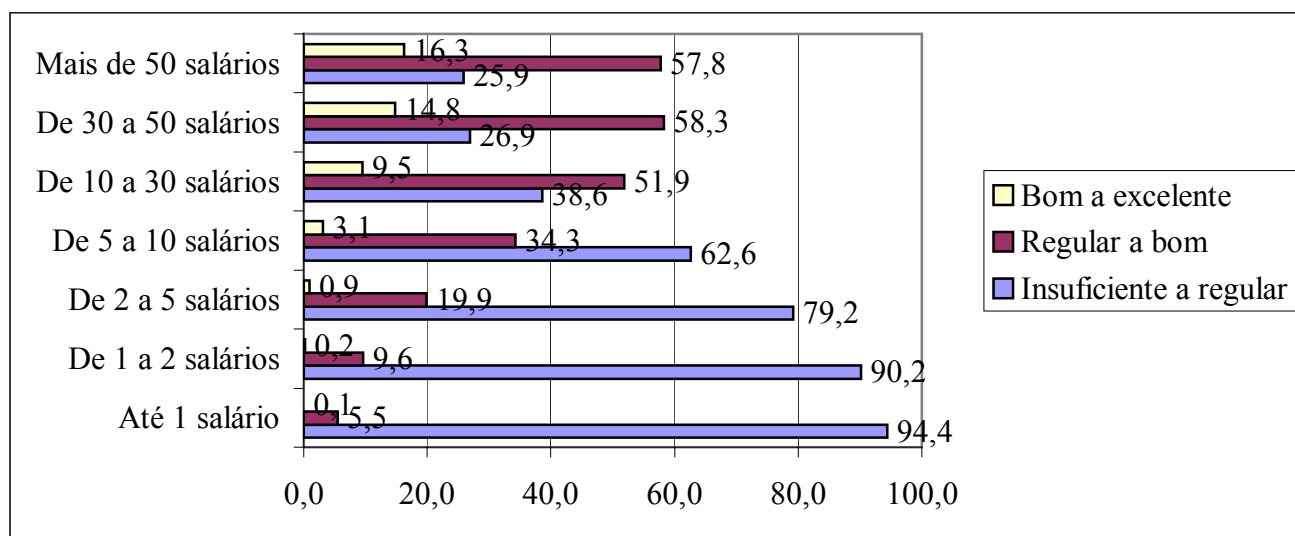
Distribuição percentual dos participantes do ENEM 2002, segundo as faixas de desempenho para a redação, por tipo de escola cursada no ensino médio



Fonte: MEC/INEP/ENEM

Gráfico 13

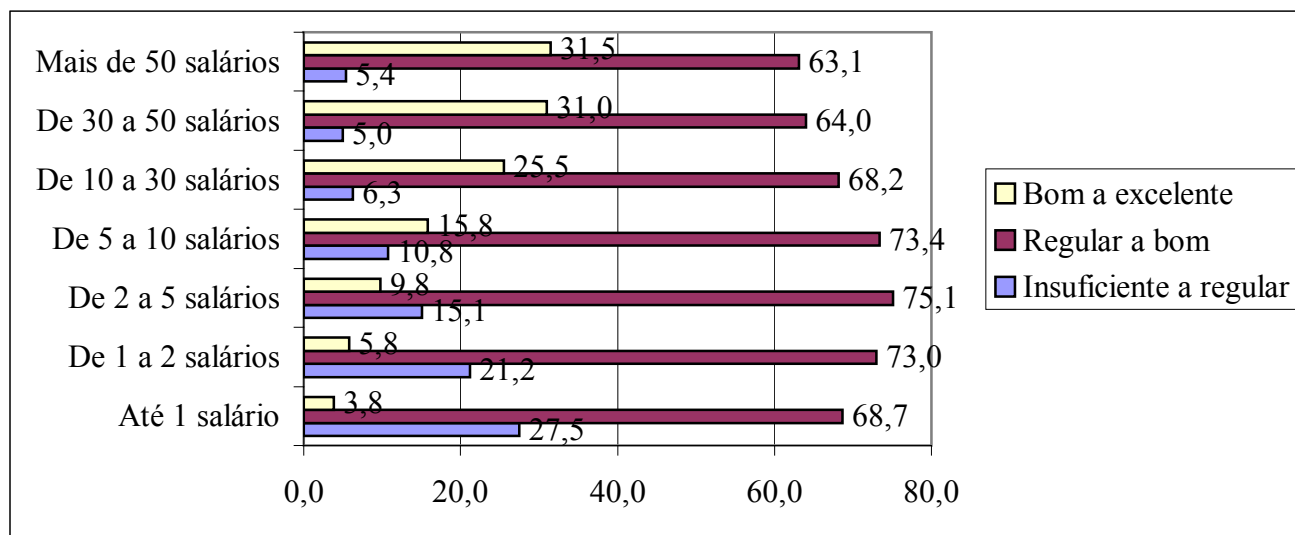
Distribuição percentual dos participantes do ENEM 2002, segundo as faixas de desempenho na parte objetiva da prova e as faixas de renda familiar



Fonte: MEC/INEP/ENEM

Gráfico 14

Distribuição percentual dos participantes do ENEM 2002, segundo as faixas de desempenho da redação e as faixas de renda familiar



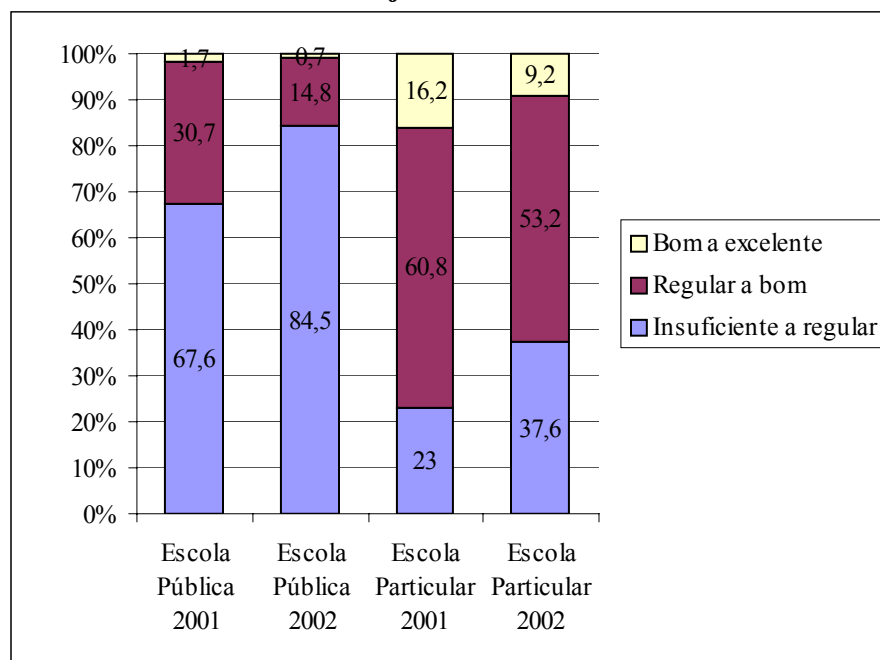
Fonte: MEC/INEP/ENEM

Conforme pode ser verificado nos resultados previamente apresentados, as distinções associadas à escola pública e à escola particular estão reafirmadas e explicitam de forma aguda os desequilíbrios do sistema de ensino, no nível do ensino médio brasileiro.

Os dados indicam que as possibilidades dos alunos de superar sua condição socioeconômica estão, em boa medida, no acesso ao ensino de qualidade. Assim mostram os dados de desempenho por tipo de escola, em um cenário em que a escola pública se destaca de forma negativa.

Para esse contingente de estudantes, as deficiências do sistema de ensino agravam-se fortemente em função das desigualdades sociais, explicando a alta concentração de notas baixas – entre 0 e 40 – que pode ser sintetizada no demonstrativo das notas verificadas na prova objetiva para a escola pública, com um aumento da proporção entre 2001 e 2002 de 67,6% para 84,5% dos participantes, nessa faixa de desempenho, expresso no Gráfico 15.

Gráfico 15
Desempenho comparativo dos estudantes da Escola Pública x Particular
na Prova Objetiva do ENEM 2001/2002



Fonte: MEC/INEP/ENEM

Como já visto, o panorama do desempenho é dividido claramente pelas diferenças associadas à escola pública e à escola privada, embora o desempenho médio dos egressos das escolas particulares seja considerado apenas de regular a bom.

Para todos os segmentos internos às variáveis selecionadas, embora as médias não alcancem valores altos, a escola particular apresenta-se, invariavelmente, melhor do que a escola pública. São destaques as médias associadas à faixa de renda familiar de mais de 50 salários mínimos, tanto para a redação quanto para a parte objetiva. As médias mais baixas, localizadas todas na escola pública, estão articuladas às mais baixas faixas de renda familiar, tanto para a redação quanto para a parte objetiva da prova.

Sendo esse o cenário da educação brasileira no ensino médio, apresentaremos agora os resultados do ENC no mesmo período.

5.2 – Resultados do ENC de 1998 a 2002

Desde sua criação até 2002, os resultados obtidos pelos acadêmicos de uma Instituição no Exame Nacional de Cursos eram classificados por meio de conceitos de A a E, onde o conceito A representava excelência no ensino e o conceito E sinalizava um péssimo desempenho. A base para a atribuição de conceitos era o desempenho do curso e a sua posição em relação aos demais cursos da área, de acordo com o seguinte critério: A=média acima de 1 desvio padrão (inclusive) da média geral da área; B= média entre 0,5 (inclusive) e 1 desvio padrão acima da média geral da área; C= Média entre 0,5 desvio padrão abaixo e 0,5 desvio padrão acima da média geral da área; D= Média entre 0,5 (inclusive) e 1 desvio padrão abaixo da média geral da área; e E=Média abaixo de 1 desvio padrão.

Os participantes da avaliação poderiam solicitar por ocasião da realização do exame, que seu desempenho individual fosse informado, o que ocorria posteriormente via correio. Já os resultados dos cursos eram informados por meio de uma divulgação pública, onde os conceitos eram expressos pela média do desempenho dos seus acadêmicos.

Os resultados obtidos pelos participantes dos Exames Nacionais de Cursos, no período de 1998 a 2002, serão apresentados a seguir, estratificados por área de conhecimento e por dependência administrativa, categorizadas em federais, estaduais, municipais e privadas, visando com isso demonstrar que no nível da educação superior, as instituições públicas mostram-se superiores às instituições privadas, e que os resultados obtidos pelos concluintes do ensino superior são sofríveis, a exemplo do que ocorre no ensino médio.

No Provão 1998, conforme a Tabela 7, os melhores desempenhos relativos em todas as áreas participantes ficaram com os cursos públicos estaduais e federais. As instituições estaduais têm pelo menos 50% de seus cursos com conceito A e B em todas as áreas, exceto em Letras e Matemática. As instituições federais, por sua vez, apresentam pelo menos 40% de seus cursos com conceitos A e B em todas as áreas, exceto em Medicina Veterinária e Odontologia.

Já os cursos mantidos por instituições privadas obtiveram o segundo melhor desempenho relativo na área de Letras, apresentando desempenho mediano em todas as áreas, enquanto os cursos municipais apresentaram um fraco desempenho em todas as áreas, exceto em Engenharia Elétrica, onde apresentou resultado mediano.

Tabela 7
Distribuição percentual dos conceitos no ENC 1998,
por área e por dependência administrativa

Área/Dependência	Federal			Estadual			Municipal			Privado		
Conceito	A+B	C	D+E	A+B	C	D+E	A+B	C	D+E	A+B	C	D+E
Administração	70,0	12,5	15,0	54,3	31,4	8,6	8,7	43,5	43,5	22,2	43,0	32,8
Direito	43,2	27,0	27,0	53,3	33,3	13,3	28,6	35,7	35,7	24,0	43,8	31,5
Eng. Civil	51,5	15,2	30,3	52,9	29,4	17,6	0,0	50,0	50,0	10,7	53,6	30,4
Eng. Elétrica	44,8	31,0	17,2	60,0	30,0	10,0	0,0	100,0	0,0	10,0	45,0	42,5
Eng. Química	40,0	40,0	15,0	60,0	40,0	0,0	0,0	50,0	50,0	10,0	35,0	50,0
Jornalismo	40,0	16,0	40,0	50,0	16,7	33,3	0,0	33,3	66,7	24,0	52,0	18,0
Letras	45,9	31,1	19,7	23,2	36,2	39,1	20,8	29,2	50,0	27,9	44,7	26,5
Matemática	57,6	25,4	13,6	34,6	26,9	36,5	0,0	38,1	61,9	21,4	48,4	28,3
Med. Veterinária	26,3	31,6	36,8	50,0	30,0	20,0	-	-	-	10,0	60,0	30,0
Odontologia	37,0	29,6	29,6	57,1	42,9	0,0	25,0	25,0	50,0	14,6	43,9	36,6

Fonte: DAES/INEP/MEC - ENC-98

Tabela 8
Distribuição percentual dos conceitos no ENC 1999,
por área e dependência administrativa

Área/Dependência	Federal			Estadual			Municipal			Privado		
Conceito	A+B	C	D+E	A+B	C	D+E	A+B	C	D+E	A+B	C	D+E
Administração	66,7	23,1	10,3	53,8	25,6	20,5	30,8	33,3	35,9	22,7	45,0	32,3
Direito	76,9	12,8	10,3	50,0	35,0	15,0	22,2	61,1	16,7	15,9	45,5	38,6
Economia	64,7	29,4	5,9	34,8	39,1	26,1	0,0	50,0	50,0	22,3	42,9	34,8
Eng. Civil	62,5	34,4	3,1	52,6	36,8	10,5	0,0	25,0	75,0	7,1	46,4	46,4
Eng. Elétrica	51,7	44,8	3,4	63,6	18,2	18,2	0,0	50,0	50,0	7,3	43,9	48,8
Eng. Mecânica	58,3	33,3	8,3	41,7	33,3	25,0	0,0	33,3	66,7	10,0	50,0	40,0
Eng. Química	50,0	50,0	0,0	57,1	28,6	14,3	0,0	100,0	0,0	5,6	33,3	61,1
Jornalismo	40,0	32,0	28,0	50,0	16,7	33,3	0,0	66,7	33,3	27,6	44,8	27,6
Letras	54,1	26,2	19,7	27,2	48,1	24,7	12,1	39,4	48,5	27,3	41,0	31,7
Matemática	61,4	28,1	10,5	32,1	42,9	25,0	6,9	37,9	55,2	22,3	43,9	46,9
Medicina	42,4	45,5	12,1	61,5	15,4	23,1	33,3	33,3	33,3	6,3	46,9	46,9
Med. Veterinária	42,1	31,6	26,3	60,0	30,0	10,0	-	-	-	0,0	64,3	35,7
Odontologia	37,0	40,7	22,2	60,0	26,7	13,3	25,0	0,0	75,0	17,1	48,8	34,1

Fonte: DAES/INEP/MEC - ENC-99

Os resultados do ENC – 99, conforme a Tabela 8, apontam que os cursos de melhor desempenho, nas áreas avaliadas, estão entre os cursos das instituições públicas federais e estaduais, enquanto as instituições privadas apresentam a maior concentração de conceito C em seus cursos de todas as áreas, exceto na de Engenharia Química, em que a maioria dos cursos mantidos obtiveram conceito D e E.

Resultado bastante semelhante pode ser visto nos Exames Nacionais de Cursos nos anos de 2000, 2001 e 2002, conforme as Tabelas 9, 10 e 11.

Tabela 9
Distribuição percentual dos conceitos no ENC 2000,
por área e por dependência administrativa

Área/Dependência	Federal			Estadual			Municipal			Privado		
Conceito	A+B	C	D+E	A+B	C	D+E	A+B	C	D+E	A+B	C	D+E
Administração	63,4	19,5	17,1	45,5	36,4	18,2	33,9	32,1	33,9	23,1	45,8	31,2
Agronomia	35,7	25,0	39,3	61,1	22,2	16,7	0,0	75,0	25,0	6,3	68,8	25,0
Biologia	66,7	31,1	2,2	32,8	34,5	32,8	6,7	36,7	56,7	21,6	51,0	27,5
Direito	77,5	15,0	7,5	39,3	35,7	25,0	26,9	50,0	23,1	18,5	46,5	35,0
Economia	67,6	26,5	5,9	33,3	33,3	33,3	11,1	44,4	44,4	22,9	45,0	32,1
Eng. Civil	69,7	27,3	3,0	50,0	40,0	10,0	0,0	50,0	50,0	8,8	47,4	43,9
Eng. Elétrica	55,2	34,5	10,3	41,7	33,3	25,0	0,0	0,0	100,0	14,3	50,0	35,7
Eng. Mecânica	52,0	28,0	20,0	38,5	30,8	30,8	0,0	66,7	33,3	15,6	53,1	31,3
Eng. Química	60,0	30,0	10,0	28,6	57,1	14,3	0,0	50,0	50,0	5,0	45,0	50,0
Física	48,5	39,4	12,1	15,8	52,6	31,6	25,0	50,0	25,0	15,8	26,3	57,9
Jornalismo	44,0	20,0	36,0	16,7	16,7	66,7	60,0	40,0	0,0	24,6	50,8	24,6
Letras	53,6	32,1	14,3	29,8	36,2	34,0	16,7	37,0	46,3	27,7	46,7	25,6
Matemática	66,7	22,8	10,5	29,4	45,6	25,0	11,4	40,9	47,7	23,8	45,5	30,8
Medicina	42,4	33,3	24,2	57,1	28,6	14,3	60,0	20,0	20,0	6,9	58,6	34,5
Med. Veterinária	45,0	30,0	25,0	45,5	27,3	27,3	-	-	-	5,3	57,9	36,8
Odontologia	51,9	29,6	18,5	55,6	27,8	16,7	20,0	40,0	40,0	11,9	52,4	35,7
Psicologia	65,2	26,1	8,7	50,0	20,0	30,0	37,5	37,5	25,0	18,4	47,4	34,2
Química	55,9	38,2	5,9	34,6	30,8	34,6	20,0	40,0	40,0	7,5	47,5	45,0

Tabela 10
Distribuição percentual dos conceitos no ENC 2001,
por área e por dependência administrativa

Área/Dependência	Federal			Estadual			Municipal			Privado		
Conceito	A+B	C	D+E	A+B	C	D+E	A+B	C	D+E	A+B	C	D+E
Administração	59,5	31,0	9,5	42,1	39,5	18,4	16,7	45,8	37,0	20,1	42,0	37,9
Agronomia	37,9	37,9	24,1	58,8	23,5	17,6	0,0	75,0	25,0	8,7	73,9	17,4
Biologia	58,0	30,0	12,0	22,9	26,5	50,6	16,7	8,3	75,0	13,5	58,7	27,8
Direito	73,2	19,5	7,3	45,5	50,0	4,5	25,0	50,0	25,0	16,7	40,9	42,4
Economia	47,1	38,2	14,7	37,5	25,0	37,5	0,0	62,5	37,5	15,7	41,3	43,0
Eng. Civil	61,3	38,2	0,0	52,6	31,6	15,3	0,0	33,3	66,7	7,5	43,3	49,3
Eng. Elétrica	62,1	31,0	6,9	50,0	33,3	16,7	0,0	50,0	50,0	0,0	53,7	41,3
Eng. Mecânica	60,0	32,0	8,0	50,0	25,0	25,0	0,0	50,0	50,0	2,9	31,4	65,7
Eng. Química	55,0	35,0	10,0	57,1	14,3	28,6	0,0	100,0	0,0	5,0	45,0	50,0
Farmácia	69,6	21,7	8,7	75,0	25,0	0,0	0,0	100,0	0,0	9,4	30,2	60,4
Física	58,8	29,4	11,8	13,0	52,2	34,8	100,0	0,0	0,0	10,0	35,0	55,0
Jornalismo	44,0	20,0	36,0	12,5	37,5	50,0	0,0	100,0	0,0	39,7	42,3	17,9
Letras	50,0	34,4	15,6	23,6	27,3	49,1	10,0	25,0	65,0	23,3	46,3	29,4
Matemática	55,2	37,3	7,5	21,4	31,6	46,9	6,3	31,3	62,5	12,2	43,6	44,2
Medicina	38,4	39,4	24,2	53,8	15,4	30,8	33,3	66,7	0,0	23,5	52,9	23,5
Med. Veterinária	50,0	18,2	31,8	63,6	18,2	18,2	-	-	-	0,0	42,3	57,7
Odontologia	59,3	29,6	11,1	43,7	56,3	0,0	33,3	0,0	66,7	12,1	43,1	44,6
Pedagogia	63,6	22,7	13,6	21,0	47,6	31,4	13,6	50,0	36,4	27,2	52,5	20,3
Psicologia	72,0	20,0	8,0	33,3	22,2	44,4	0,0	100,0	0,0	14,0	70,9	15,1
Química	44,7	34,2	21,1	29,0	35,5	35,5	0,0	100,0	0,0	7,1	40,5	52,4

Tabela 11

**Distribuição percentual dos conceitos no ENC 2002,
por área e por dependência administrativa**

Área/Dependência	Federal			Estadual			Municipal			Privado		
Conceito	A+B	C	D+E	A+B	C	D+E	A+B	C	D+E	A+B	C	D+E
Administração	60,0	26,7	13,3	61,5	25,0	12,5	18,2	31,8	50,0	19,5	45,2	35,3
Agronomia	31,0	41,4	27,6	58,8	5,9	35,3	0,0	50,0	50,0	13,0	65,2	21,7
Arquitetura e Urb.	68,2	27,3	4,5	33,3	0,0	66,7	0,0	33,3	66,7	16,9	52,3	30,8
Biologia	61,7	25,5	12,8	23,3	29,1	47,7	9,1	18,2	72,7	14,0	51,0	35,0
Ciência Contábeis	59,5	27,0	13,5	31,4	37,1	28,6	16,7	50,0	33,3	24,1	39,8	35,8
Direito	78,0	12,2	9,8	46,2	34,6	19,2	20,0	60,0	20,0	16,4	45,0	38,6
Economia	50,0	26,5	23,5	33,3	29,2	37,5	0,0	71,4	28,6	14,4	43,2	38,4
Enfermagem	55,6	36,1	8,3	44,8	31,0	24,1	0,0	50,0	50,0	11,7	72,7	15,6
Eng. Civil	61,8	29,4	8,8	50,0	27,8	22,2	0,0	33,3	66,7	8,2	46,6	45,2
Eng. Elétrica	53,3	30,0	16,7	53,8	30,8	15,4	0,0	100,0	0,0	9,8	31,4	56,9
Eng. Mecânica	42,3	42,3	15,4	58,3	16,7	25,0	0,0	0,0	100,0	7,9	34,2	57,9
Eng. Química	40,0	45,0	15,0	50,0	33,3	16,7	0,0	100,0	0,0	12,5	41,7	45,8
Farmácia	54,2	41,7	4,2	77,8	11,1	11,1	0,0	50,0	50	12,5	45,8	41,7
Física	34,2	50,0	15,8	21,1	42,1	36,8	100,0	0,0	0,0	26,1	26,1	47,8
História	46,9	32,7	20,4	21,8	48,3	29,9	6,7	33,3	60	26,9	46,2	26,9
Jornalismo	44,0	12,0	44,0	22,2	22,2	55,6	66,7	16,7	16,7	26,4	63,7	8,8
Letras	46,3	35,8	17,9	26,5	31,6	41,9	21,1	36,8	42,1	22,6	44,9	32,5
Matemática	54,0	33,3	9,5	21,2	33,7	41,3	0,0	53,3	46,7	9,1	56,3	32,4
Medicina	30,3	45,5	24,2	78,6	0,0	21,4	33,3	33,3	33,3	10,8	62,2	24,3
Med. Veterinária	54,5	31,8	13,6	54,5	27,3	18,2	-	-	-	11,6	44,2	44,2
Odontologia	51,9	33,3	14,8	68,8	25,0	6,3	0,0	100,0	0,0	19,1	29,4	51,5
Pedagogia	52,8	27,8	18,1	22,7	33,3	41,1	5,6	61,1	33,3	29,1	48,5	21,6
Psicologia	68,0	24,0	8,0	12,5	25,0	62,5	50,0	50,0	0,0	13,0	78,0	9,0
Química	51,4	32,4	16,2	48,1	18,5	22,2	0,0	0,0	100,0	13,7	29,4	56,9

Fonte: DAES/INEP/MEC - ENC-2002

Ao detalharmos a análise da distribuição percentual de conceitos por área e por dependência administrativa do ENC 2002, podemos verificar que foram identificados pelo MEC/INEP, em seu Relatório Síntese, as instituições e os cursos que obtiveram por cinco anos consecutivos o conceito A (Anexo II), cuja síntese se encontra na Tabela 12.

Esta relação totaliza 86 cursos, dos quais 46 são de instituições federais, 29 de instituições estaduais e apenas 11 são de instituições privadas, o que corresponde a uma concentração de 87,2% dos cursos na universidade pública e de 12,8% nas IES da iniciativa privada.

Tabela 12
Número e percentual de cursos com cinco conceitos A
consecutivos no ENC até o ano de 2002,
por área e por dependência administrativa

Curso/Dependência Administrativa	Federal		Estadual		Privada		Total Cursos
	nº	%	nº	%	nº	%	
Administração	5	29,4	5	29,4	7	41,2	17
Direito	6	54,5	5	45,5	0	0,0	11
Engenharia Civil	4	57,1	3	42,9	0	0,0	7
Engenharia Elétrica	4	66,7	2	33,3	0	0,0	6
Engenharia Química	1	50,0	1	50,0	0	0,0	2
Jornalismo	1	100	0	0,0	0	0,0	1
Letras	8	50,0	4	25,0	4	25,0	16
Matemática	16	72,7	6	27,3	0	0,0	22
Medicina Veterinária	0	0,0	3	100	0	0,0	3
Odontologia	1	100	0	0,0	0	0,0	1
Totais	46	53,5	29	33,7	11	12,8	86

Fonte: DAES/INEP/MEC - ENC-2002

Como pode ser percebido nos dados referentes ao Exame Nacional de Cursos apresentados, existe uma parcela significativa de concluintes do ensino superior que apresentam um desempenho inferior a media, que é expressa no conceito C, o que retrata uma semelhança com os resultados do ENEM.

5.3 – Relação entre os Resultados do ENEM e do ENC

O fato dos resultados do ENC serem expressos em conceitos impossibilita uma comparação efetiva com os resultados do ENEM, visto que esses são apresentados em notas que variam de zero a cem.

Entretanto, com a publicação inédita do Resumo Técnico pelo MEC, em abril de 2004 referindo-se ao Provão 2003, identificamos uma situação alarmante, que nos permite perceber que existe uma forte relação entre os resultados do ENEM e do ENC.

Visando esclarecer melhor a população sobre o real significado dos conceitos atribuídos aos cursos, a Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (DEAES) do INEP decidiu atribuir às áreas do conhecimento, além dos conceitos relativos (tradicionalmente

utilizados no ENC), também conceitos absolutos, derivados a partir de uma escala de 0 a 100. Esta escala, foi aplicada às diferentes áreas para mostrar o que exatamente está sendo dito quando se anuncia que um curso tem conceito “A”, “B”, “C”, “D” ou “E”.

A transformação dos resultados em conceitos, na escala absoluta, foi feita da seguinte forma: Conceito A, médias iguais ou superiores a 80; Conceito B, médias maiores ou iguais a 60 e menores que 80; Conceito C, médias maiores ou iguais a 40 e menores que 60; Conceito D, médias maiores ou iguais a 20 e menores que 40; Conceito E, médias maiores ou iguais a zero e menores que 20.

Segundo o Relatório Técnico ENC – 2003, “A aplicação desta escala às áreas, juntamente com a escala relativa até aqui adotada, visa qualificar o debate sobre o sistema de avaliação vigente, suas fortalezas e debilidades, não tendo por objetivo contrapor escalas, pois, embora possam fazer importantes revelações sobre o desempenho dos alunos na prova, ambas são insatisfatórias para dizer da qualidade das áreas e dos cursos”.

A distribuição de conceitos a partir dos resultados do ENC mostra como esse mecanismo é insuficiente para, por si só, avaliar a qualidade. O conceito “A” historicamente significa excelência. Em uma escala de 0 a 100 significa estar o mais próximo possível de 100. A metodologia que utiliza conceitos relativos resulta na atribuição de conceitos “A” para cursos cuja média obtida pelos alunos no ENC está, na maioria das vezes, muito distante de 100.

Ao se utilizar a escala absoluta no ENC, a maioria dos cursos, de praticamente todas as instituições, apresentam conceitos “C”, “D” ou “E”. Isto leva a uma reflexão sobre a eficácia de uma prova aplicada aos alunos ao final do curso para qualificá-lo como excelente (“A”) ou muito fraco (“E”).

Nenhum dos cursos testados em 2003 chegou à nota 80. A maior média de todas (79,6) foi a do curso de engenharia elétrica do Instituto Tecnológico de Aeronáutica, em São José dos Campos, interior de São Paulo. Apenas 1,5% dos cursos obtiveram notas acima de 60 pontos. Em algumas áreas, os dez cursos que figuram na lista dos melhores tiveram notas em torno de 40. Essas pontuações baixas, no entanto, não impediram que muitas faculdades atingissem os conceitos “A” ou “B”.

Analisando separadamente os cursos com presença nos 26 rankings de excelência do MEC, apenas cinco áreas tiveram médias acima de 60. Em nove áreas, as notas não chegaram sequer a 50.

Também não podemos interpretar os conceitos obtidos pelos cursos como sendo indicadores de um padrão único de qualidade, capaz de ser comparado entre as diferentes áreas do conhecimento. Por exemplo, os resultados de 2003 revelam que a nota 46,3 em Administração é A; já a nota 49,7 em Odontologia é D; 50,0 em Engenharia Civil é A; já 52,3 em Fonoaudiologia é C; 41,8 em Engenharia Elétrica é B; já 44,1 em Agronomia é A; 29,4 em Matemática é A; já em Pedagogia 32,0 é D; e assim por diante.

Entretanto, tomando-se por base o conceito relativo de classificação, ou seja, o único critério que era adotado até 2003, o que pode ser percebido é que as universidades públicas obtiveram notas bem superiores às obtidas pelas instituições privadas.

Tabela 13
Distribuição de conceitos relativos do ENC 2003,
por organização acadêmica

Tipo de IES	A + B	D + E
Universidades	32,6%	25,9%
Centros Universitários	21,8%	24,4%
Faculdades Integradas	14,4%	41,0%
Faculdades, Escolas e Institutos	18,3%	38,2%
Centros Tecnológicos	44,4%	22,2%

Fonte: DAES/INEP/MEC - ENC-2003

Conforme a Tabela 13, os dados evidenciam que a maior concentração de conceitos A e B (44,4%) se localiza nos Centros Tecnológicos e Universidades (32,6%), enquanto que as maiores concentrações de conceitos D e E encontram-se nas Faculdades Integradas (41%) e Faculdades, Escolas e Institutos (38,2%).

Tabela 14
Distribuição de conceitos relativos do ENC 2003,
por categoria administrativa

Categoria Administrativa	A + B	D + E
Federais	52,5%	17,3%
Estaduais	34,4%	33,6%
Municipais	19,0%	40,3%
Privadas	19,3%	30,9%

Fonte: DAES/INEP/MEC - ENC-2003

Observa-se na Tabela 14 a maior preponderância de conceitos A e B nas Universidades Federais (52,5%) e Estaduais (34,4%). Por outro lado, as Instituições Municipais concentram o maior percentual de cursos com conceitos D e E (40,3%), seguidas pelas Instituições Estaduais (33,6%).

Além disso, também fica evidenciado na Tabela 15 que existe uma disparidade significativa entre os percentuais de conceitos quando estratificamos os dados do Provão 2003 por região geográfica do país.

Tabela 15
Distribuição de conceitos relativos do ENC 2003,
por região

Região	A + B	D + E
Norte	11,8%	45,0%
Nordeste	25,1%	39,1%
Sudeste	27,9%	26,6%
Sul	35,3%	20,4%
Centro-Oeste	20,3%	35,5%

Fonte: DAES/INEP/MEC - ENC-2003

De acordo com os dados, há maior concentração de conceitos A e B na Região Sul do país (35,3%), enquanto que a Região Norte apresentou o maior percentual de conceitos D e E (45,0%).

Assim sendo, a partir dos dados apresentados no Resumo Técnico ENC - 2003, podemos fazer algumas inferências:

- 1) que os conceitos, por si só, são insuficientes para orientar os alunos, pais de alunos e a sociedade em geral sobre a qualidade dos cursos;
- 2) que os conceitos, por si só, são insuficientes para ranquear os cursos ou orientar políticas premiativas e/ou punitivas como até aqui se vinha fazendo.

Segundo o Resumo Técnico ENC – PROVÃO 2003, referindo-se à análise dos dados obtidos através do questionário sócio-econômico respondido pelos graduandos que realizaram o Provão, e com o cruzamento dessas informações com o desempenho dos alunos: “as informações reveladas pelo questionário sócio-econômico mostram, entre outros aspectos, que o desempenho dos alunos está relacionado positivamente a questões tais como: escolaridade dos pais, utilização de bibliotecas, uso de livros e trechos de livros, uso diário do computador, quantidade de horas dedicadas aos estudos, ter cursado o ensino médio em escola privada e o fato de valorizar a formação teórica recebida no curso que frequentou”.

Não podemos afirmar que a qualidade do desempenho dos alunos numa única prova seja igual à qualidade de um curso, pois se assim o fizéssemos poderíamos concluir que não existe excelência em nenhum curso do país. Tal conclusão seria um contra-senso, consideradas as evidências da excelência de muitos cursos. Talvez seja mais adequado concluir que, a exemplo da escala relativa, a escala absoluta é também, por si só, insuficiente para atribuir conceito de qualidade a um curso ou área. Ou ainda: avaliar a qualidade de um curso, tendo o Exame Nacional de Cursos como única avaliação da qualidade discente, é inadequado, independentemente da escala adotada, pois o que de fato está sendo “avaliado” é o desempenho relativo dos alunos concluintes numa prova e não o curso em toda a sua complexidade.

Capítulo 6 – CONCLUSÕES E SUGESTÕES

O objetivo principal ao realizar este trabalho era discutir o Exame Nacional de Cursos, que é o indicador de qualidade dos cursos de graduação e das instituições de ensino superior mais utilizado como parâmetro pela opinião pública, e propor melhorias no processo de avaliação da qualidade do ensino, especialmente no tocante ao desempenho do corpo discente.

Para dizer da qualidade de um curso, é necessário bem mais do que uma única prova, pois o processo de ensino-aprendizagem requer uma avaliação mais complexa e detalhada, visto haver uma disparidade muito grande no perfil dos acadêmicos das diferentes IES.

Pensando numa avaliação a ser feita com os ingressantes na educação superior, por ocasião do início dos seus estudos, procuramos analisar o Exame Nacional do Ensino Médio, que já é aplicado anualmente, embora de forma voluntária, aos concluintes do ensino médio.

Ao fazer isso, pudemos perceber que se trata de um exame mais sofisticado do que o ENC, bem elaborado, e cujos resultados, associados ao levantamento do perfil socioeconômico dos candidatos, fornece informações relevantes para construirmos um diagnóstico preciso da qualidade do corpo discente egresso daquele nível de educação. Essa relevância vem da análise das habilidades e competências que os alunos detêm e não dos conhecimentos específicos que foram aprendidos. Refere-se à capacidade que os mesmos terão ao ingressar no mundo do trabalho ou ao continuar seus estudos no ensino superior.

Infelizmente, os resultados referentes ao período de sua implementação, 1998, a 2002 mostram um desempenho sofrível, com médias entre 30 a 50 pontos, consideradas como insuficientes a regulares. Isso demonstra uma má preparação dessas pessoas para enfrentar desafios futuros.

Entretanto, quando estratificamos esses resultados por tipo de escola freqüentada e por faixa de renda familiar, fica evidenciado claramente que o alunado que cursou o ensino médio em escolas particulares e que são de famílias com renda familiar de 30 ou mais salários mínimos tiveram um desempenho muito bom. Podemos perceber uma forte relação entre aumento de renda familiar e melhores desempenhos no ENEM.

Paralelamente, foram analisados os resultados do Provão no mesmo período e pudemos perceber que o desempenho que os concluintes do ensino superior das instituições públicas

apresentam é bem melhor do que o das instituições privadas. Este resultado ocorreu invariavelmente em todos os anos analisados.

Uma das explicações para esse resultado é o fato de que devido a grande seletividade dos processos de ingresso nas instituições públicas, o alunado mais preparado pelo ensino médio é que consegue ingressar nas universidades públicas. Essa não é a única razão para um melhor desempenho desses acadêmicos, mas é uma variável importante.

Um conceito baixo no ENC pode significar, por exemplo, que o curso recebe alunos muito fracos e que, apesar dos esforços institucionais, não é possível levá-los a um desempenho comparável aos dos alunos mais fortes de instituições com vestibulares altamente competitivos. Um “A”, da mesma forma, pode significar simplesmente que, em função do alto nível de exigência de ingresso, o curso está trabalhando com os melhores alunos. Neste caso, o desempenho no ENC pode ter muito pouco a ver com a titulação dos professores, a sofisticação das metodologias e técnicas de ensino, a quantidade e atualidade do acervo bibliográfico, a qualidade de laboratórios didáticos ou a atmosfera acadêmica do curso.

A metodologia de cálculo dos conceitos e a forma de apresentação dos resultados obtidos pelos concluintes do ensino superior, em conceitos de A a E, mascaram as informações, pois associamos ao conceito “A” excelência e ao conceito “E” péssima qualidade, e a média dos formandos fica com conceito C, dando uma idéia de que a média de desempenho dos concluintes do ensino superior é mediano.

Ao analisarmos os resultados do Provão 2003 numa escala absoluta, ao invés da relativa como sempre havia sido apresentada, pudemos verificar que o desempenho dos concluintes do ensino superior, a exemplo do ensino médio, é insatisfatório. A maioria das áreas de conhecimento e das instituições apresentam resultados entre 30 e 40 pontos, ao contrário do que se imaginava com a utilização dos conceitos relativos. Apenas 1,5% dos cursos obtiveram notas acima de 60 pontos, numa escala de zero a 100.

Essas observações nos levam a concluir que para melhor avaliar os cursos e instituições de ensino superior, atendendo ao nosso objetivo específico de articular os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio com os resultados do Provão, para tentar medir a contribuição efetiva das IES para a formação de cidadão e profissional de uma área, a qualidade do corpo discente deve ser considerada e pode agregar objetividade e precisão, gerando melhoria no processo avaliativo institucional.

Concluimos também que o Exame Nacional de Cursos deve ser mantido, mas que a apresentação dos resultados deve ser mudado da escala relativa para a escala absoluta, dando transparência ao desempenho dos cursos e propiciando comparações efetivas entre instituições, visando a melhoria da qualidade do ensino superior brasileiro.

Finalmente, concluimos que para melhor avaliar o ensino médio e aumentar a confiabilidade das informações, o ENEM seja tornado compulsório para todos os concluintes, a exemplo do ENC que é compulsório para aproximadamente 80% dos concluintes do ensino superior.

Assim sendo, poderíamos em cada curso de cada instituição ter um parâmetro da qualidade discente, considerando a nota média do ENEM de uma determinada turma como seu parâmetro de ingresso e a nota média do desempenho no ENC da mesma turma como seu parâmetro de saída, propiciando dados para uma análise da contribuição efetiva do curso/escola na formação do cidadão e profissional daquela área.

Concluindo, como sugestão para trabalhos futuros, propomos a realização de um estudo sobre a metodologia para viabilizar a inclusão da pré-qualificação do aluno antes de ingressar na universidade como um dos fatores que devam pesar na avaliação dos cursos/escolas, e também a discussão de parâmetros que, oriundos do gerenciamento da qualidade, tal como praticado na indústria, possam ser organizados para tentar avaliar a qualidade do ensino nas instituições de ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AQUILAR, José Maria e ANDEREGG, Ezequiel. *Avaliação de serviços e programas sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ARRUDA, J.R.C. *Políticas & indicadores da qualidade na educação superior*. Rio de Janeiro: Dunya, 1997.
- BALZAN, N. C.; DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação institucional: teorias e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995.
- BARCELOS, E. *A experiência de avaliação como prática de vida*. v.2, n.7. Ijuí: Contexto & Educação, jul/set 1987. p.25-32.
- BELLONI, I. et al. *Proposta de avaliação institucional da Universidade de Brasília*. Brasília: UnB, 1987.
- BERNDT A. Teste traz benefícios, mas sofre objeções. *Folha de São Paulo*. 29 de maio de 1999, Provão 99, cad. Especial 1, p.1
- BRASIL. Ministério da Educação. *Encontro Internacional sobre avaliação do Ensino Superior*. Brasília: SESu, 1988.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Superior. *Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras*. Brasília: MEC/SESU, 1994.
- BUARQUE, C. *A aventura da universidade*. São Paulo: UNESP, 1994.
- CARDOSO, M. L. “A Avaliação da Universidade: Concepções e Perspectivas”, in *Universidade e Sociedade, Brasília, vol. I, nº 1, pp. 14-24, set. 1991*.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães. *Parceiros na Qualidade*. In: Revista do Provão: Secretaria de Avaliação e Informação Educacional/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. São Paulo, 1996.
- DIAS SOBRINHO, J. (Org.) *Avaliação Institucional da UNICAMP: processo, discussão e resultados*. Campinas, UNICAMP, 1994.
- ESCOTET, Miguel A (1990). “*Visión de la universidad del siglo XXI*”. Revista Española de Pedagogia, Madri. Vol. XLVIII, 186.
- EXAME NACIONAL DE CURSOS. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1996: síntese*. Brasília: O Instituto, 1997.
- EXAME NACIONAL DE CURSOS. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997: síntese*. Brasília: O Instituto, 1998.
- EXAME NACIONAL DE CURSOS. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998: síntese*. Brasília: O Instituto, 1999. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/provao/sintese/sintese1998.htm>>. Acesso em: 22/02/04.

EXAME NACIONAL DE CURSOS. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*, 1999: *síntese*. Brasília: O Instituto, 2000. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/provao/sintese/sintese1999.htm>>. Acesso em: 22/02/04.

EXAME NACIONAL DE CURSOS. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*, 2000: *síntese*. Brasília: O Instituto, 2001. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/provao/sintese/sintese2000.htm>>. Acesso em: 23/02/04.

EXAME NACIONAL DE CURSOS. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*, 2001: *síntese*. Brasília: O Instituto, 2002. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/provao/sintese/sintese2001.htm>>. Acesso em: 23/02/04.

EXAME NACIONAL DE CURSOS. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*, 2002: *síntese*. Brasília: O Instituto, 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/provao/sintese/sintese2002.htm>>. Acesso em: 23/02/04.

EXAME NACIONAL DE CURSOS. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Resumo Técnico Enc-Provã 2003*. Brasília: O Instituto, 2004. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/ENC_PROVAO/resumo_tecnico_2003.pdf>. Acesso em: 01/05/04.

EXAME NACIONAL DE CURSOS. *Relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*, v.1, n.1. Brasília, 1996.

EXAME NACIONAL DE CURSOS. *Um instrumento de avaliação para a melhoria da qualidade do ensino de graduação*. MEC: Brasília, 2º versão, 1996.

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO. *Documento Básico do ENEM*. Brasília: O Instituto, 2000. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/enem/2000/Docbasico.zip>>. Acesso em: 23/02/04.

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO. *Relatório Final 1998*. Brasília: O Instituto, 1999. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/enem/relatorio_final/default.htm>. Acesso em: 23/02/04.

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO. *Relatório Final 1999*. Brasília: O Instituto, 2000. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/enem/relatorio_final/default.htm>. Acesso em: 23/02/04.

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO. *Relatório Final 2000*. Brasília: O Instituto, 2001. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/enem/relatorio_final/default.htm>. Acesso em: 23/02/04.

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO. *Relatório Pedagógico 2001*. Brasília: O Instituto, 2002. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/enem/2001/relatorio_final/relatorio_2001.pdf>. Acesso em: 23/02/04.

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO. *Relatório Pedagógico 2002*. Brasília: O Instituto, 2003. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/enem2002/relatorio_pedagogico_2002/rp2002_1.pdf>. Acesso em: 23/02/04.

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO. *Sumário Executivo – Primeiros Resultados Enem 2003*. Brasília: O Instituto, 2004. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/enem/2003/sumerio_executivo.pdf>. Acesso em: 25/05/04.

FLORES et al. *Manual de evaluación*. México: Centro de Documentación/Secretaría del Educación, 1993.

FREITAS, I. M.; SILVEIRA, A. C. *Avaliação da educação superior*. Florianópolis: Insular, 1997.

LIMA, Ernando U. *Consenso: Avaliação é fundamental*. In: Revista do Provão. V. 1 Brasília, 1996.

MEZOMO, J. C. *Gestão da qualidade na escola: princípios básicos*. São Paulo: Terra, 1994.

MORIN, Edgar. *O pensamento socialista em ruínas*. In: VÁRIOS AUTORES. A decadência do futuro e a construção do presente. Florianópolis, UFSC. 1993.

OCDE. *Education at a Glance*. OECD Indicators. Paris: CERI, 1995.

OLIVEIRA, C.A.S de. (Org.). *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, v.6, jan./mar, 1998.

OLIVEIRA, C. A. S de; SILVA, J. F. da. *Educação, Cidadania, Sociedade: avaliação do ensino médio em discussão*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro: CESGRANRIO, v. 6, n.º 18, p. 111-152, jan./mar. 1998.

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras MEC/SESu. Brasília: SESu, 1994.

Resultados do SEB/95. *A Escola que os Alunos Frequentam*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Avaliação e Informação Educacional Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Departamento de Avaliação da Educação Básica: Brasília, 1996.

Revista do Provão. *Consenso: Avaliação é fundamental*. Secretaria de Avaliação e Informação Educacional/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. V. 1. N. 1. Brasília, 1996.

Revista do Provão. *O objetivo é a qualidade*. Secretaria de Avaliação e Informação Educacional/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. V. 1. N 1. Brasília, 1996.

SANTOS, B.S. (1994) *Pela mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade*. Porto, Afrontamento. [São Paulo: Cortez, 1995.]

SCRIVEN, M. STUFFLEBEAM, D. *Avaliação educacional: perspectivas, produtos, alternativas*. Petrópolis: Vozes, 1978.

SGUISSARDI, Valdemar (org.). *Avaliação Universitária em Questão: Reformas do Estado e da Educação Superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SILVA, C. M. da; FONSECA, V. S. da. *Competitividade Organizacional: conciliando padrões concorrenciais e padrões institucionais*. In: VIEIRA, M. M. F., OLIVEIRA, L. M. B. de. Administração contemporânea: perspectivas estratégicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SOUZA, E.C.B.M. (Org.). *Avaliação de docentes e do ensino*. Brasília: UnB Cátedra, 1998.

SOUZA, Paulo Renato. *Por uma Nova Universidade*. Seminário sobre Ensino Superior. Brasília, 1996.

TENTI, Emílio (1983). “*Consideraciones sociológicas sobre calidad de la educación*”. Revista de la Educación Superior, México, ANUIES, vol. XII, 3 (47)

ULHÔA, J.C. *A propósito da avaliação do ensino superior*. In: Avaliação das universidades: propostas e perspectivas. Brasília: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1988. pp 47-56.

UnB. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *Projeto de Avaliação Institucional*. Brasília, 1994.

VESSURI, H.M.C. “*Administrar la calidad académica de la universidad latinoamericana*” in EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, vol. 2, nº 32, pp. 88-89, 1989.

WORTHEN, B.R. *Visão geral do mosaico formado pela avaliação e controle educacionais*. In: GOLDBERG, M.A.A.S.; ALARILZA, P. de (Orgs.) Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias. São Paulo: EPU, 1992.

Legislação:

BRASIL. *Lei n. 9.131, de 24 de novembro 1995*. Disponível em: <<http://prolei.cibec.inep.gov/navega/informa.asp?Inf=3125>>. Acesso em 01/05/2003.

ANEXOS

ANEXO I - Porcentagem de graduandos sujeitos ao Provão

Graduandos dos cursos sujeitos ao Provão							
Cursos participantes do Provão	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Administração	29.015	31.630	34.025	35.658	39.147	43.320	54.656
Agronomia					3.118	3.276	3.367
Arquitetura e Urbanismo							28.024
Biologia					5.105	5.758	7.300
Ciências Contábeis							20.345
Comunicação Social / Jornalismo			9.994	11.141	12.767	13.217	15.826
Direito	31.976	35.433	40.693	41.857	44.202	48.270	53.908
Economia				7.062	7.247	7.205	7.654
Enfermagem							8.901
Engenharia Civil	4.588	6.448	6.664	5.115	5.220	4.903	5.243
Engenharia Elétrica			4.271	2.601	2.889	2.869	3.330
Engenharia Mecânica				1.750	1.799	1.779	1.850
Engenharia Química		1.763	1.559	1.212	1.014	1.003	1.035
Farmácia						6.994	8.151
Física					621	620	790
História							2.507
Letras			17.110	3.189	3.680	4.139	5.557
Matemática			4.188	1.515	1.791	2.099	2.569
Medicina				7.758	8.004	8.363	8.498
Medicina Veterinária		2.398	2.386	2.584	2.847	3.143	3.868
Odontologia		7.557	7.710	8.011	7.742	8.765	9.259
Pedagogia						41.608	49.563
Psicologia					11.860	11.935	13.205
Química					2.037	2.199	2.299
Graduandos dos cursos sujeitos ao Provão	65.579	85.229	128.600	129.453	161.090	221.465	317.705

Resumo dos Dados

Ano	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Graduandos dos cursos com Provão	65.579	85.229	128.600	129.453	161.090	221.465	317.705
Graduandos dos outros cursos	194.645	189.155	172.161	195.281	191.215	174.523	148.555
Total de graduandos no Brasil	260.224	274.384	300.761	324.734	352.305	395.988	466.260
Porcentagem de concluintes sujeitos ao Provão	25,20%	31,06%	42,76%	39,86%	45,72%	55,93%	68,14%

Fonte: Sinopses Estatísticas do Ensino Superior de 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001 e 2002; e Relatório Síntese 1998.

ANEXO II - Relação de Instituições com 5 conceitos A consecutivos no ENC até 2002

Curso/Instituição	UF	Dependência Administrativa
Administração		
Escola de Administração de Empresas de São Paulo	SP	Privada
Escola Superior de Propaganda e Marketing	SP	Privada
Faculdade de Administração da Fundação Armando Alvares Penteado	SP	Privada
Faculdade de Economia e Finanças - IBMEC	RJ	Privada
Faculdade Ruy Barbosa de Administração	BA	Privada
Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina - Florianópolis	SC	Estadual
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	SP	Privada
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	RJ	Privada
Universidade de Pernambuco	PE	Estadual
Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto	SP	Estadual
Universidade de São Paulo - São Paulo	SP	Estadual
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	RJ	Estadual
Universidade Federal de Pernambuco	PE	Federal
Universidade Federal de Santa Maria	RS	Federal
Universidade Federal de Uberlândia	MG	Federal
Universidade Federal do Paraná	PR	Federal
Universidade Federal do Rio de Janeiro	RJ	Federal
Direito		
Faculdade Estadual do Norte Pioneiro	PR	Estadual
Universidade de Brasília	DF	Federal
Universidade de São Paulo	SP	Estadual
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	RJ	Estadual
Universidade Estadual de Londrina	PR	Estadual
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	SP	Estadual
Universidade Federal de Juiz de Fora	MG	Federal
Universidade Federal de Viçosa	MG	Federal
Universidade Federal do Espírito Santo	ES	Federal
Universidade Federal do Paraná	PR	Federal
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	RS	Federal
Engenharia Civil		
Instituto Militar de Engenharia	RJ	Federal
Instituto Tecnológico de Aeronáutica	SP	Federal
Universidade de Brasília	DF	Federal
Universidade de São Paulo - São Carlos	SP	Estadual
Universidade de São Paulo - São Paulo	SP	Estadual
Universidade Estadual de Campinas	SP	Estadual
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	RS	Federal
Engenharia Elétrica		
Instituto Militar de Engenharia	RJ	Federal
Instituto Tecnológico de Aeronáutica	SP	Federal
Universidade de São Paulo - São Paulo	SP	Estadual
Universidade Estadual de Campinas	SP	Estadual
Universidade Federal do Espírito Santo	ES	Federal
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	RS	Federal
Engenharia Química		
Instituto Militar de Engenharia	RJ	Federal
Universidade de São Paulo - São Paulo	SP	Estadual
Jornalismo		
Universidade Federal de Santa Maria	RS	Federal

Letras

Centro Universitário UNIVATES	RS	Privada
Fundação de Ensino Superior de São João Del Rei	MG	Federal
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	RJ	Privada
Universidade de Brasília	DF	Federal
Universidade de São Paulo - São Paulo	SP	Estadual
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	RJ	Estadual
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	RS	Privada
Universidade Estadual de Campinas	SP	Estadual
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	SP	Estadual
Universidade Federal de Campina Grande	PB	Federal
Universidade Federal de Juiz de Fora	MG	Federal
Universidade Federal de Santa Maria	RS	Federal
Universidade Federal do Paraná	PR	Federal
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	RS	Federal
Universidade Federal Fluminense	RJ	Federal
Universidade São Judas Tadeu	SP	Privada

Matemática

Universidade de Brasília	DF	Federal
Universidade de São Paulo - São Carlos	SP	Estadual
Universidade de São Paulo - São Paulo	SP	Estadual
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Rio de Janeiro	RJ	Estadual
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - São Gonçalo	RJ	Estadual
Universidade Estadual de Campinas	SP	Estadual
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	SP	Estadual
Universidade Federal de Alagoas	AL	Federal
Universidade Federal de Campina Grande	PB	Federal
Universidade Federal de Juiz de Fora	MG	Federal
Universidade Federal de Pernambuco	PE	Federal
Universidade Federal de Santa Catarina	SC	Federal
Universidade Federal de Santa Maria	RS	Federal
Universidade Federal de Uberlândia	MG	Federal
Universidade Federal de Viçosa	MG	Federal
Universidade Federal do Ceará	CE	Federal
Universidade Federal do Espírito Santo	ES	Federal
Universidade Federal do Paraná	PR	Federal
Universidade Federal do Piauí	PI	Federal
Universidade Federal do Rio de Janeiro	RJ	Federal
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	RS	Federal
Universidade Federal Fluminense	RJ	Federal

Medicina Veterinária

Universidade de São Paulo - São Paulo	SP	Estadual
Universidade Estadual de Londrina	PR	Estadual
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	SP	Estadual

Odontologia

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	MS	Federal
--	----	---------