

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção

Delsi Fries Davok

**MODELO DE META-AVALIAÇÃO DE PROCESSOS DE AVALIAÇÃO
DA QUALIDADE DE CURSOS DE GRADUAÇÃO**

Tese de Doutorado

Florianópolis, SC

2006

Delsi Fries Davok

**MODELO DE META-AVALIAÇÃO DE PROCESSOS DE AVALIAÇÃO
DA QUALIDADE DE CURSOS DE GRADUAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito final para obtenção do grau de Doutor em Engenharia de Produção.

Orientador: Prof. Jair dos Santos Lapa

Florianópolis, SC

2006

Ficha Catalográfica

D266_m Davok, Delsi Fries
Modelo de meta-avaliação de processos de
avaliação da qualidade de cursos de graduação /
Delsi Fries Davok .__ 2006.

272 f.

Orientador: Prof. Jair dos Santos Lapa
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de
Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em
Engenharia de Produção, 2006.

DELSI FRIES DAVOK

**MODELO DE META-AVALIAÇÃO DE PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DA
QUALIDADE DE CURSOS DE GRADUAÇÃO**

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do título de DOUTOR em ENGENHARIA DE PRODUÇÃO e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 23 de junho de 2006.

PROF. EDSON PACHECO PALADINI, Dr.

Coordenador do Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção / UFSC

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Álvaro Guillermo Rojas Lezana, Dr.

Presidente

Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Ary Oliveira Filho, Dr.

Universidade Estácio de Sá

Prof. Dilvo Ilvo Ristoff, Dr.

Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. José Angelo Belloni, Dr.

Universidade de Brasília

Prof. Sérgio Fernando Torres de Freitas, Dr.

Universidade Federal de Santa Catarina

ORIENTADOR: Prof. Jair dos Santos Lapa, Dr.

Agradecimentos

Ao Professor Jair dos Santos Lapa que, sob a pressão de um prazo, acompanhou o trabalho em sua árdua e fragmentária produção do dia-a-dia, pelo seu talentoso trabalho de orientação e pelo seu zelo pela qualidade da pesquisa. Seus incentivos, preocupações e críticas, percebidos em cada página do trabalho, foram fundamentais para a finalização desta caminhada.

Aos colegas de Curso, pela amizade, apoio e crescimento conjunto, em especial à Maria Gorete Brotti e Lillian Daisy Gonçalves Wolff, que leram as palavras que escrevi e que, com suas opiniões, contribuíram para o aperfeiçoamento contínuo do trabalho.

Às amigas Aluizia, Elaine, Neida e Simone, que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa, ainda na fase da construção do projeto.

Ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), pelo fornecimento dos dados, essenciais para a realização da pesquisa empírica.

À minha família, em especial ao Walter, que possibilitou a consecução deste trabalho. Além de me dar bons conselhos e apoio, me mostrou como ir adiante com a pesquisa e como deixá-la de lado em algumas ocasiões.

RESUMO

DAVOK, Delsi Fries. **Modelo de meta-avaliação de processos de avaliação da qualidade de cursos de graduação**. 2006. 272 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis.

Os conceitos mais recentes de avaliação educacional determinam como seu principal objetivo o ajuizamento da qualidade de um objeto educacional tendo por foco o seu valor e mérito, entendendo-se, por valor, a extensão em que o objeto satisfaz às necessidades dos *stakeholders*, e, por mérito, a medida em que ele atende a critérios e padrões estabelecidos pelos *stakeholders* para ser considerado um objeto educacional de qualidade. Assume-se que valor e mérito são condições necessárias para um objeto educacional exibir qualidade em educação, sendo efetividade e relevância condições necessárias para ele ter valor e eficiência e eficácia condições necessárias para ele ter mérito. A literatura revela que a avaliação do ensino superior desenvolvida em diferentes países percorre caminhos bastante semelhantes e que ela converge para o controle e a melhoria da qualidade. O Sistema de Avaliação da Educação Superior brasileiro também pretende aferir a qualidade das instituições e dos cursos de graduação. Questiona-se a capacidade desse Sistema avaliar a qualidade de cursos de graduação e estuda-se como problema de pesquisa a questão: **Como realizar uma meta-avaliação de processos de avaliação de cursos de graduação, focada em sua capacidade de avaliar a qualidade do curso?** A tese demonstrada como resposta ao problema posto é que **a meta-avaliação de um processo de avaliação de cursos de graduação, focada na sua capacidade de avaliar a qualidade de um curso, pode ser realizada por meio de uma avaliação que verifique a eficácia, a eficiência, a efetividade e a relevância do processo**. O objetivo geral da pesquisa realizada era **construir um modelo de meta-avaliação de processos de avaliação de cursos de graduação, que contemplasse um conceito de qualidade educacional baseado nos critérios de eficácia, eficiência, efetividade e relevância**. O estudo tem abordagem qualitativa e foi desenvolvido em duas etapas. A primeira se constituiu de uma pesquisa teórica e a segunda de uma pesquisa empírica. A pesquisa teórica caracteriza-se, pelos seus objetivos, como exploratória e descritiva e, pelos seus procedimentos, como pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa empírica caracteriza-se, pelos seus objetivos, como pesquisa avaliativa e, pelos seus procedimentos como pesquisa documental, com delineamento analítico-interpretativo baseado em análise de conteúdo e argumentação. A exemplificação da aplicação empírica do Modelo de Meta-Avaliação proposto delimitou-se ao Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação executado pelo Ministério de Educação do Brasil, representado pela Avaliação das Condições de Ensino e pelo Exame Nacional de Cursos, realizados para a área de Administração em 2002. Os resultados da aplicação do Modelo revelaram que o Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação, empregado pelo MEC em 2002 para avaliar os cursos de Administração, não é um processo de avaliação com qualidade, visto que ele não se mostrou eficiente e efetivo, e, conseqüentemente, que ele não exibiu mérito e valor. A pesquisa tem relevância do ponto de vista teórico e prático, pois ela pode contribuir para uma compreensão mais exaustiva da avaliação da educação superior no Brasil e a metodologia de

construção do Modelo de Meta-Avaliação pode suprir parte da carência de pesquisas sistemáticas sobre avaliação educacional, pode prover informações que possam instigar a rediscussão do sistema de avaliação brasileiro vigente e pode servir de parâmetro para a melhoria da *práxis* avaliativa do ensino superior no Brasil. As limitações mais importantes são teórico-metodológicas, sendo as primeiras relacionadas à base teórico-conceitual adotada e as últimas às dificuldades próprias do método qualitativo de pesquisa, com relação à interpretação e análise dos dados.

Palavras-chave: Avaliação educacional. Educação superior – Avaliação. Meta-avaliação.

ABSTRACT

DAVOK, Delsi Fries. **Modelo de meta-avaliação de processos de avaliação da qualidade de cursos de graduação**. 2006. 272 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis.

Modern concepts of educational evaluation determine as its main purpose the assessment of quality of the educational object under evaluation, with focus on the value and merit of the object. By value is meant the extent to which the object satisfies the stakeholders' necessities and by merit the extent to which it complies with criteria and standards established by stakeholders. It is assumed that (i) value and merit are necessary conditions for an educational object to exhibit quality; (ii) effectiveness and relevance are necessary conditions for it to exhibit value and; (iii) efficiency and efficacy are necessary conditions for it to exhibit merit. The literature reveals that higher education evaluation developed in different countries follows similar paths and that it converges to quality control and improvement. The Higher Education Evaluation System in Brazil also intends to assess the quality of institutions and undergraduate programs. This study analyses how capable this system is in evaluating undergraduate program quality and answers the following research question: **How can we make a meta-evaluation of the undergraduate programs' evaluation processes, focused on their ability to evaluate the quality of a program?** The thesis drawn, as an answer to this problem, is that **meta-evaluation of an evaluation process of undergraduate programs focused on its ability to evaluate the quality of a program is possible by means of an evaluation that verifies the efficacy, efficiency, effectiveness and relevance of the process**. The general objective of this research was **to construe a meta-evaluation model of the Brazilian undergraduate programs evaluation process with the understanding that efficacy, efficiency, effectiveness and relevance of this process are necessary criteria for this process quality**. This study has a qualitative approach and was developed in two stages: theoretical research and empirical research. The first is characterized by its exploratory and descriptive purpose and by its bibliographic and documental procedures. The second is characterized by its evaluative research purpose and by its documental research procedures with an analytical-interpretative outline, based on content analysis and argumentation. The example of the empirical application of the Meta-Evaluation Model being proposed was limited to the Evaluation Process of the Undergraduate Programs developed by the Brazilian Ministry of Education (MEC), represented by the Evaluation of Teaching Conditions as well as by the National Program Exam, applied in 2002 to the undergraduate Administration programs. The results of the application of the Model reveal that the Evaluation Process of the Undergraduate Programs used by MEC in 2002 to evaluate the Administration Programs is not a quality evaluation process because it is not efficient and effective, and thus, does not exhibit merit and value. This research is relevant from the theoretical and practical point of view because it can contribute to a deeper comprehension of higher education evaluation in Brazil. The methodology used to construe the Meta-Evaluation Model can help fill the need for systematic research about educational evaluation, provide information to instigate a re-discussion of the current evaluation system in Brazil, and serve as a parameter to improve the evaluative praxis of higher education in Brazil. The

most important limitations are theoretical and methodological. The former are related to the theoretical and conceptual framework and the latter derive from the difficulties pertaining to the qualitative method of research, in relation to data interpretation and analysis.

Keywords: Educational Evaluation; Higher Education Evaluation; Meta-evaluation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 4.1 - Qualidade de cursos de graduação	50
Figura 4.2 - Características estruturais de um processo de avaliação da qualidade de cursos de graduação	53
Figura 5.1 - Modelo hierárquico da Avaliação Institucional	65
Figura 6.1 - Conceito de meta-avaliação.....	87
Figura 6.2 – Dimensões, atributos e critérios de avaliação da qualidade de processos de avaliação	96
Figura 6.3 - Algoritmo 1: Avaliação da qualidade de instrumentos avaliadores de cursos de graduação.....	97
Figura 6.4 - Algoritmo 2: Avaliação da qualidade de processos avaliadores de cursos de graduação	98

QUADROS

Quadro 2.1 - Associação dos conceitos de qualidade.....	26
Quadro 2.2 - Associação das dimensões da qualidade (DEMO; SANDER) aos critérios de avaliação da qualidade (SANDER).....	28
Quadro 2.3 - Associação dos atributos da qualidade (SCRIVEN) às dimensões da qualidade (DEMO; SANDER) e aos critérios de avaliação da qualidade (SANDER)	29
Quadro 3.1 - Atributos e padrões de avaliação de programas educacionais	42
Quadro 3.2 - Princípios do PAIUB.....	44
Quadro 3.3 - Similaridades entre os padrões do Joint Committee e os princípios do PAIUB	45
Quadro 5.1 - Dimensões e categorias de análise da Avaliação Institucional	64
Quadro 5.2 - Dimensões e categorias de análise da Avaliação das Condições de Ensino	68
Quadro 5.3 - Princípios do PAIUB e Princípios do SINAES	82
Quadro 6.1 - Estrutura lógica de meta-avaliação	92
Quadro 7.1 - Estrutura lógica da análise de conteúdo na meta-avaliação	103
Quadro 7.2 - Categorias de análise e perguntas de meta-avaliação.....	108

LISTA DE SIGLAS

AA – Auto-Avaliação

ACE - Avaliação das Condições de Ensino

ACG – Avaliação dos Cursos de Graduação

AI - Avaliação Institucional

AE – Avaliação Externa

CEA - Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior

CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENC – Exame Nacional de Cursos

IES – Instituição 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

PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

SESu - Secretaria de Educação Superior

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1. Objeto, problema, tese e objetivo	13
1.2. Estrutura do documento	21
2. QUALIDADE EM EDUCAÇÃO	23
3. PRINCÍPIOS, ATRIBUTOS E PADRÕES DE SISTEMAS E PROCESSOS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	31
3.1. Avaliação educacional	33
3.2. Padrão educacional	38
3.3. Princípios, atributos e padrões	40
4. AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE CURSOS DE GRADUAÇÃO	49
5. SISTEMA BRASILEIRO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	56
5.1. O sistema de 1988 até 2003.....	56
5.1.1. Avaliação Institucional (AI).....	62
5.1.2. Avaliação das Condições de Ensino (ACE)	67
5.1.3. Exame Nacional de Cursos (ENC).....	69
5.2. O sistema após 2003.....	73
5.2.1. A criação do SINAES: Lei nº 10.861/2004	73
5.3. A configuração do Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Superior ...	78
6. MODELO DE META-AVALIAÇÃO DE PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO	85
6.1. Conceituação e propósitos da meta-avaliação	85
6.2. Estrutura da meta-avaliação	91
6.3. A meta-avaliação de processos de avaliação de cursos de graduação	94
7. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA APLICAÇÃO DO MODELO DE META-AVALIAÇÃO	101
8. APLICAÇÃO DO MODELO DE META-AVALIAÇÃO	110
8.1. Contextualização do Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação	112
8.1.1. Avaliação das Condições de Ensino	113
8.1.2. Exame Nacional de Cursos	120
8.1.3. Marco regulatório do Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação em 2002	126
8.2. A qualidade da ACE	133
8.2.1. A eficácia	133
8.2.2. A eficiência	136
8.2.3. A efetividade	137
8.2.4. A relevância	138
8.2.5. Observações finais sobre a ACE	140

8.3.	A qualidade do ENC	142
8.3.1.	A eficácia	142
8.3.2.	A eficiência	147
8.3.3.	A efetividade	147
8.3.4.	A relevância	152
8.3.5.	Observações finais sobre o ENC	153
8.4.	O Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação.....	156
8.4.1.	A eficácia	157
8.4.2.	A eficiência	158
8.4.3.	A efetividade	158
8.4.4.	A relevância	161
8.4.5.	Considerações finais.....	161
9.	CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES DA PESQUISA.....	166
9.1.	Conclusões.....	169
9.2.	Limitações e recomendações	172
	REFERÊNCIAS.....	175
	GLOSSÁRIO.....	187
	APÊNDICES	190
	APÊNDICE A – DESCRIÇÃO DOS DOCUMENTOS TÉCNICOS DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO – ADMINISTRAÇÃO/2002 ..	191
	APÊNDICE B - THE PROGRAM EVALUATION STANDARDS.....	236
	APÊNDICE C - PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (PAIUB)	261
	ANEXOS	266
	ANEXO A - AI: MODELO HIERÁRQUICO DA AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	267
	ANEXO B - AI: MODELO HIERÁRQUICO DA AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO CORPO DOCENTE.....	268
	ANEXO C - AI: MODELO HIERÁRQUICO DA AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO INSTALAÇÕES.....	269
	ANEXO D - ACE: MODELO HIERÁRQUICO DA AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	270
	ANEXO E - ACE: MODELO HIERÁRQUICO DA AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO CORPO DOCENTE.....	271
	ANEXO F - ACE: MODELO HIERÁRQUICO DA AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO INSTALAÇÕES.....	272

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, os diferentes modos de entender o processo de avaliação educacional e os diferentes objetos que necessitam ser avaliados nesse setor têm levado a avaliação a ser realizada sob diferentes abordagens, dependendo do seu propósito e enfoque teórico. Duas são as abordagens de avaliação educacional mais comumente empregadas: a avaliação institucional e a avaliação de programas.

Tem-se avaliação institucional quando os objetos de análise são as instituições e as políticas públicas da educação. Por outro lado, tem-se avaliação de programas quando são avaliadas as situações de aprendizagem, isto é, quando um indivíduo ou grupo é submetido a um processo avaliador com vistas à análise de seu conhecimento em determinada disciplina, após ele ter sido submetido a um processo de ensino-aprendizagem. Também se caracteriza como avaliação de programa, aquela avaliação que se destina à análise de cursos, de currículos, de programas de ensino, pesquisa e extensão, de projetos educacionais específicos, de atividades de gestão, bem como de meta-avaliação¹, isto é, de avaliação dos próprios sistemas e processos de avaliação dos objetos educacionais.

Stufflebeam (2000) considera esses dois tipos de avaliação educacional como sendo o planejamento e a condução de um estudo para auxiliar os *stakeholders* a julgarem o valor e o mérito de um objeto educacional e a tomarem medidas para aperfeiçoá-lo. Nessa mesma direção também apontam Scriven (1991), o *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1994), o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) (BRASIL, 1994) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (BRASIL, 2003).

Em termos gerais, os conceitos mais recentes de avaliação educacional centram-se nos termos valor e mérito e determinam que o principal objetivo dela é ajuizar a qualidade do objeto educacional sob avaliação. Dessa forma, avaliação educacional é, fundamentalmente, um processo que objetiva a mudança qualitativa

¹ Termo cunhado por Scriven (1969) para definir a avaliação da avaliação.

de um objeto educacional e que fornece informações a quem toma decisões sobre esse objeto. Este estudo trata dessa abordagem de avaliação educacional.

1.1. Objeto, problema, tese e objetivo

A última década do Século XX marcou o crescimento do interesse pelas questões ligadas à avaliação educacional na América Latina. Vários países, preocupados em melhorar a qualidade de seus sistemas educacionais, implementaram medidas que resultaram em processos para verificar o desempenho de suas instituições de ensino e de seus programas. Do mesmo modo, eles têm concentrando esforços no desenvolvimento de estratégias latino-americanas para avaliar a qualidade do ensino ministrado no continente, bem como para tornar possível a divulgação de informações e indicadores nacionais e internacionais que permitam planejar, executar e avaliar, de maneira integrada, programas de melhoramento da qualidade da educação.

As políticas brasileiras voltadas para a melhoria da qualidade da educação e para a avaliação do sistema educacional, implementadas pelo Ministério da Educação (MEC) a partir da década de 1990, são decorrências da Constituição de 1988 que estabelece como dever do Estado, a garantia de padrão de qualidade do ensino (Art. 206, Inc. VII), e do Poder Público, a autorização e avaliação de qualidade do ensino ministrado pela iniciativa privada (Art. 208, Inc. II) e a busca da melhoria da qualidade do ensino (Art. 214, Inc. III). Ações concretas de avaliação da qualidade da educação, com configuração própria, ganharam maior relevo com o sancionamento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que, no seu Art. 9º, Incisos VI, VIII e IX, reitera o dever constitucional do Estado com a avaliação da educação, incumbindo a União de: assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; assegurar processo nacional de avaliação das instituições de ensino superior; e autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos e as instituições de educação superior.

As instituições brasileiras de ensino superior (IES) e seus programas também têm sido avaliados nesse sentido. Essa avaliação tem sofrido transformações em

seus objetivos. Um evento importante, que marcou uma nova era na avaliação da educação superior brasileira, foi a criação do PAIUB em 1994. Com origem no meio acadêmico, esse programa resultou de uma seqüência de estudos e seminários realizados pelo MEC em parceria com as IES e suas entidades representativas. O PAIUB foi construído com base em sete princípios: Globalidade; Comparabilidade; Respeito à identidade institucional; Não-premiação ou punição; Adesão voluntária; Legitimidade; e, Continuidade. Apesar de ensejar a avaliação global das IES, o PAIUB deu ênfase à avaliação do ensino de graduação. Centrando-se na avaliação de processos, esse programa gerou resultados que serviriam para orientar a tomada de decisão com vistas à melhoria contínua das IES e dos cursos de graduação.

Os sete princípios do PAIUB têm, na sua essência, os atributos e padrões de avaliação de programas educacionais estabelecidos pelo *Joint Committee*² (1994). Tal referencial teórico-conceitual sustenta que boas avaliações devem exibir quatro atributos: Utilidade, Viabilidade, Propriedade e Exatidão. O significado desses atributos é apresentado e organizado em forma de padrões úteis para a prática da avaliação educacional. Há sete padrões para a "Utilidade", três para a "Viabilidade", oito para a "Propriedade" e 12 para a "Exatidão". Tais padrões são:

Utilidade - Identificação dos Grupos de Interesse, Credibilidade dos Avaliadores, Abrangência e Seleção da Informação, Identificação de Valores, Clareza dos Relatórios, Oportunidade e Disseminação dos Relatórios, Impacto da Avaliação;

Viabilidade - Procedimentos Práticos, Viabilidade Política, Custo-Benefício;

Propriedade - Orientação para o Serviço, Acordos Formais, Direitos dos Sujeitos, Interações Humanas, Aferição Completa e Justa, Apresentação de Resultados, Conflitos de Interesse, Responsabilidade Fiscal;

Exatidão - Documentação do Programa, Análise contextual, Propósitos e Procedimentos Descritos, Fontes de Informação Defensáveis, Informação Válida, Informação Confiável, Informação Sistemática, Análise de Informações Quantitativas, Análise de Informações Qualitativas, Conclusões Justificadas, Relatório Imparcial, Meta-Avaliação.

² Designação reduzida de *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*.

Esses atributos e padrões são condições para que as avaliações educacionais gerem resultados válidos e confiáveis (*JOINT COMMITTEE*, 1994). Há fortes indícios de que eles configuram o sistema brasileiro de avaliação da educação superior, visto o relacionamento desses atributos e padrões com os princípios do PAIUB.

Não obstante a criação democrática do PAIUB, a sua implementação voluntária pelas IES brasileiras, e o respaldo e patrocínio do Ministério da Educação, esse programa de avaliação foi extinto na prática, visto ter sido sobreposto por outros processos avaliadores criados e executados pelo MEC, como a Avaliação Institucional (AI), a Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e o Exame Nacional de Cursos (ENC), que também geravam informações sobre a organização institucional e didático-pedagógica, o corpo docente e discente, a estrutura física e os programas de ensino, pesquisa e extensão das IES. Esse trio tinha a finalidade de gerar informações para o MEC, como agente público federal em matéria de educação, formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem (Lei 9.131/1995, Art. 1º).

Ademais, de acordo com textos oficiais, um dos objetivos do MEC com a implementação desses três processos avaliadores, paralelamente ao PAIUB, foi o de tornar mais eficaz o cumprimento de seus deveres constitucionais relativos à avaliação e à qualidade do ensino.

Todavia, os três processos de avaliação (AI-ACE-ENC) provocaram insatisfações no meio acadêmico e na sociedade. Na manifesta opinião acadêmica de um modo geral, eles produziam resultados duvidosos e insuficientes, principalmente quando lhes era atribuído refletirem a qualidade dos cursos de graduação. Ademais, embora eles tenham sido apresentados à sociedade como um sistema de avaliação, observa-se, na realidade, o desenvolvimento de processos isolados, uma vez que, na prática, a avaliação realizada por eles era fragmentada. Em conseqüência, a sociedade tinha uma compreensão incompleta dos resultados gerados pelo trio "AI-ACE-ENC". Além disso, a sociedade foi induzida a entender que a qualidade dos cursos de graduação era avaliada única e exclusivamente pelo

ENC, que, além de ser o processo avaliador mais polêmico, era apontado pelo MEC como o principal para avaliar a qualidade dos cursos de graduação³.

A opinião acadêmica também questionou o custo-benefício do ENC e a qualidade de seus resultados. Se a intenção do MEC com o ENC era verificar os conhecimentos adquiridos pelos formandos durante o curso, então essa verificação poderia ter sido realizada por amostragem, sem prejuízo à confiabilidade dos resultados, pois uma amostra aleatória dos alunos dos cursos de todas as IES forneceria resultados de igual confiabilidade, mas com custo menor. Contudo, se a intenção era avaliar a qualidade dos cursos, como amplamente divulgado pela mídia, a estratégia censitária foi a mais acertada. Por outro lado, o ENC não pode ser visto como uma avaliação do processo ensino-aprendizagem, porque era aplicado apenas na época de conclusão do curso: para se configurar como avaliação de processo, ele deveria ter ocorrido em diversas fases do curso a fim de possibilitar avaliar o conhecimento agregado pelos alunos.

A Avaliação das Condições de Ensino também não ficou imune às críticas da comunidade acadêmica: ela era um instrumento para a melhoria dos cursos e, por isso, deveria ser coerente com as diretrizes curriculares e os projetos pedagógicos do curso. Todavia, na prática, ela deveria ter articulado a avaliação externa com a avaliação interna. Desse modo, ela teria sido capaz de examinar os princípios e a prática dos cursos e de identificar o valor e o mérito deles, e não teria se restringido apenas ao exame superficial de documentos, estrutura física e materiais, às declarações de alguns poucos representantes acadêmicos e à presença formal de especialistas de forma pontual, como normalmente era realizado.

Possivelmente motivado pelas razões acima apontadas e por outras presentes nas contundentes críticas da opinião pública, o MEC criou, em 2003, a Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA), com a finalidade de analisar o sistema de avaliação vigente e propor alternativas para melhorá-lo. Os estudos dessa Comissão resultaram no documento *Sistema Nacional de Avaliação*

³ Em palestra inaugural do Seminário Internacional de Avaliação Educacional, realizado em dezembro de 1997, no Rio de Janeiro, pelos MEC/INEP/UNESCO, a então presidente do INEP, Maria Helena Guimarães de Castro, representando o Ministro da Educação, falou: “A principal inovação do MEC na área da avaliação educacional foi a instituição e implementação do Exame Nacional de Cursos, para avaliar o ensino de graduação oferecido pelas instituições de ensino superior, públicas e privadas. Este exame, que a imprensa alcunhou de ‘Provão’, integra um sistema abrangente de avaliação do ensino superior, orientado para a melhoria da qualidade dos cursos”.

da Educação Superior – SINAES: Bases para uma Nova Proposta de Avaliação da Educação Superior, que foi publicado em agosto de 2003 (BRASIL, 2003).

O SINAES foi legalmente institucionalizado pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 e seu documento base, ampliado, tem o valor e o mérito como idéias centrais do conceito de avaliação educacional (BRASIL, 2004). Os principais processos de avaliação do SINAES são três: (i) a Avaliação Institucional, subdividida em Auto-Avaliação (AA), realizada de forma permanente, e Avaliação Externa (AE), realizada com o objetivo de avaliar as IES para fins de credenciamento e credenciamento e de verificar se elas estão realizando a auto-avaliação seguindo o roteiro mínimo e os princípios definidos pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES); (ii) a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), realizada para o reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos; e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que se constitui de provas padronizadas aplicadas aos alunos e que é realizado por amostragem, no final do primeiro e último ano do curso, para verificar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos respectivos cursos de graduação.

Em comparação com o sistema de avaliação da educação superior vigente até 2003, o SINAES apresenta avanços teórico-conceituais, tais como os descritos a seguir.

Nos documentos que criaram e operacionalizaram o trio “AI- ACE-ENC”, não foi possível localizar claramente o *background* teórico e o conceito de avaliação que orientavam esses três processos, apesar de haver indícios de que essas avaliações seriam, predominantemente, somativas e voltadas para a regulação. Por sua vez, a documentação do SINAES faz clara distinção entre avaliação e regulação, externaliza os requisitos de integração e participação, bem como explicita as dimensões formativa, pedagógica e emancipatória da avaliação. Contudo, a regulação da educação deixou de ser a única função dos processos avaliadores. Com exceção do princípio “Adesão Voluntária”, a concepção de avaliação adotada pelo SINAES é um resgate da concepção do PAIUB, porque ela contempla a participação dos *stakeholders* na discussão da avaliação da educação superior, e tem como princípios norteadores: (i) Educação como um direito social e dever do Estado; (ii) Valores sociais historicamente determinados; (iii) Regulação e controle;

(iv) Prática social com objetivos educativos; (v) respeito à identidade e à diversidade institucionais em um sistema diversificado; (vi) Globalidade; (vii) Legitimidade; e (viii) Continuidade.

Tudo indica que a metodologia de avaliação proposta pelo SINAES exigirá delineamentos de pesquisa como estudo de caso, estudo comparativo, levantamento por amostragem e observação participante, bem como o uso de técnicas de coleta de dados como entrevistas, testes padronizados, questionários, grupos focais, observação sistemática e análise documental. No que se refere à eficácia dessa metodologia, ainda não é possível tecer significativas considerações, pois poucos são os resultados práticos de sua operacionalidade. Todavia, pode-se perceber, nos documentos publicados, que o MEC pretende tornar mais transparente a divulgação dos resultados e realizar avaliações participativas, pedagógicas e compromissadas com a formação integral do estudante e com a responsabilidade social das instituições e cursos. Pretende, sobretudo, “[...] instituir um sistema de avaliação em que as diversas dimensões da realidade avaliada [...] sejam integradas em sínteses compreensivas” (BRASIL, 2004, p. 85).

Para que uma avaliação da qualidade da educação superior tenha qualidade, nos termos exigidos pela comunidade acadêmica e pela sociedade brasileira, é preciso que o sistema de avaliação educacional coordenado pelo MEC apresente um quadro teórico-conceitual e uma estrutura metodológico-operacional bem definidos. Nesse sentido, justifica-se fazer uma meta-avaliação dos instrumentos e dos processos avaliadores que o MEC vem empregando para avaliar a qualidade da educação superior brasileira.

Segundo Stufflebean (1974, 1981, 2000b), Scriven (1991) e o *Joint Committee* (1994), a meta-avaliação é um meio para assegurar e comprovar a qualidade das avaliações. Qualidade em educação é definida de diversas maneiras. A maioria delas convergindo para o valor e o mérito do objeto educacional.

Para Scriven (1991), um objeto educacional exhibe qualidade quando tem valor e mérito, entendendo-se por valor, a extensão em que ele satisfaz às necessidades dos *stakeholders*, e, por mérito, a medida em que ele atende a critérios e padrões estabelecidos pelos *stakeholders* para ser considerado um objeto de qualidade. Nesse sentido, valor e mérito são condições necessárias para haver qualidade em educação.

Para o *Joint Committee* (1994), um objeto educacional exibe qualidade quando tem utilidade, viabilidade, propriedade e exatidão. Dessa forma, esses atributos seriam condições necessárias para ele exibir valor e mérito.

Sander (1995), em seu Paradigma Multidimensional de Administração da Educação, concebe a qualidade em educação a partir de quatro dimensões analíticas: econômica, pedagógica, política e cultural. A cada uma dessas dimensões corresponde, respectivamente, um critério de desempenho: eficiência, eficácia, efetividade e relevância. A eficiência e a eficácia são critérios instrumentais, a efetividade e a relevância, critérios substantivos. As quatro dimensões de Sander estão associadas aos atributos valor e mérito. Nesse sentido, os critérios de efetividade e relevância dizem respeito ao valor e os critérios de eficiência e eficácia, ao mérito. Ademais, concebe-se também que a relevância, a efetividade e a eficácia dizem respeito, respectivamente, à finalidade, aos objetivos e às metas do objeto educacional, enquanto que a eficiência ao seu custo-benefício. Assim, os critérios de Sander podem ser considerados critérios objetivos para a avaliação da qualidade, baseada no valor e no mérito dos objetos educacionais.

Neste contexto são básicos os seguintes pressupostos: (i) um objeto educacional exibe qualidade se tiver valor e mérito; (ii) um processo de avaliação educacional exibe valor se tiver efetividade e relevância; e, exibe mérito se tiver eficácia e eficiência; (iii) valor e mérito são condições necessárias à qualidade em educação; e, (iv) eficácia, eficiência, efetividade e relevância são critérios necessários para avaliar qualidade.

Certamente vários e diferentes estudos poderiam concorrer para a discussão do assunto em pauta. No entanto, esta pesquisa delimitou-se à discussão do processo de avaliação da qualidade dos cursos de graduação, devido à sua histórica polêmica no desenvolvimento da avaliação da educação superior:

Por conseguinte, colocou-se como questão central desta pesquisa:

Como realizar uma meta-avaliação de processos de avaliação de cursos de graduação, focada em sua capacidade de avaliar a qualidade do curso?

Pautado nos conceitos de avaliação educacional e de qualidade em educação acima destacados, bem como nas condições requeridas para um processo avaliador ter qualidade, a finalidade desta pesquisa é demonstrar a tese de que **a meta-**

avaliação de um processo de avaliação de cursos de graduação, focada na sua capacidade de avaliar a qualidade do curso, pode ser realizada por meio de uma avaliação que verifique a eficácia, a eficiência, a efetividade e a relevância do processo.

Diante disso, o objetivo geral da pesquisa foi:

Construir um modelo de meta-avaliação para processos de avaliação de cursos de graduação, que contemple o conceito de qualidade educacional baseado nos critérios de eficácia, eficiência, efetividade e relevância.

Esse objetivo geral foi perseguido a partir da consecução dos objetivos específicos de:

- Identificar e descrever a configuração legal e técnica do Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Superior;
- Conceituar qualidade em educação;
- Definir um conjunto de critérios, padrões e medidas para a meta-avaliação de processos de avaliação de cursos de graduação;
- Definir um modelo teórico-empírico de meta-avaliação de processos de avaliação de cursos de graduação;
- Exemplificar a aplicação do modelo teórico-empírico de meta-avaliação, com base em documentação oficial e técnica do processo utilizado pelo MEC para avaliar a qualidade dos cursos de graduação brasileiros.

As ações inerentes aos objetivos específicos foram cumpridas por meio de um estudo de abordagem qualitativa, desenvolvido em duas etapas. A primeira se constituiu de uma pesquisa teórica e a segunda de uma pesquisa empírica. A pesquisa teórica caracteriza-se, pelos seus objetivos, como exploratória e descritiva e teve a finalidade de construir o quadro teórico-conceitual deste estudo. Pelos seus procedimentos, é uma pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Demo (2000, p. 20), a pesquisa teórica “[...] é dedicada a reconstruir teorias, conceitos, idéias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos e, em termos mediatos, aprimorar práticas”. A pesquisa empírica caracteriza-se, pelos seus objetivos, como pesquisa avaliativa. Pelos seus procedimentos ela é uma pesquisa documental, com delineamento analítico-

interpretativo baseado em análise de conteúdo e argumentação, visto que se fez uma interpretação da realidade e a descrição detalhada do objeto do estudo. Pesquisas avaliativas visam produzir informações sobre o funcionamento, os efeitos e as conseqüências de uma intervenção (sistema, processo, programa) com vistas a algum tipo de mudança (COOK; REICHARDT, 2000).

A coleta de dados para a pesquisa empírica reportou-se, basicamente, a fontes documentais, abrangendo documentos oficiais e técnicos dos instrumentos avaliativos utilizados pelo MEC para avaliar a qualidade dos cursos de graduação. Assim, a aplicação do Modelo de Meta-Avaliação foi delimitada ao Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação, representado pelo Exame Nacional de Cursos e pela Avaliação das Condições de Ensino, realizado na área de Administração, no ano de 2002.

A originalidade desta pesquisa centra-se na elaboração de uma metodologia multidimensional, a partir de critérios objetivos para avaliar a qualidade baseada no valor e no mérito de processos de avaliação educacional. A relevância do estudo está em propiciar à sociedade uma metodologia (critérios e modelo) que avalia a qualidade do ensino ministrado no país, tanto pelo setor público, quanto pelo setor privado (Constituição, 1988, Art. 206, Inc. VII), bem como em propiciar ao Poder Público, uma metodologia que avalia a qualidade do ensino ministrado pela iniciativa privada (Constituição, 1988, Art. 209, Inc. II). A principal contribuição é teórico-metodológica.

1.2. Estrutura do documento

O presente relatório de tese é composto de treze partes inter-relacionadas assim formuladas:

Capítulo 1 – **Introdução**: que apresenta as principais características da pesquisa proposta: tema, problematização, tese, objetivos, delimitações e estrutura deste documento;

Capítulo 2 – **Qualidade em educação**: que apresenta definições de qualidade em educação e reflexões sobre as condições necessárias à qualidade de um objeto educacional e os critérios para avaliá-la;

Capítulo 3 – **Princípios, atributos e padrões de sistemas e processos de avaliação educacional**: que define avaliação educacional e padrão educacional e elenca princípios, atributos e padrões para a construção de sistemas e processos de avaliação educacional;

Capítulo 4 – **Avaliação da qualidade de cursos de graduação**: que define qualidade de cursos de graduação e a respectiva avaliação e apresenta o problema da pesquisa;

Capítulo 5 – **Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Superior**: que configura o sistema de avaliação que o MEC vem utilizando para avaliar a qualidade da educação superior e analisa o elenco de princípios, atributos, critérios e padrões desse sistema contra os identificados no Capítulo 3. Esse capítulo propõe achar uma resposta ao problema de tese elaborando um modelo de meta-avaliação;

Capítulo 6 – **Modelo de Meta-Avaliação de Processos de Avaliação de Cursos de Graduação**: que apresenta modelos teóricos de meta-avaliação, aborda uma reflexão sobre os critérios necessários à avaliação de um processo de avaliação da qualidade de cursos de graduação e estabelece o Modelo de Meta-Avaliação de Processos de Avaliação de Cursos de Graduação, tendo como marco referencial os Capítulos 2, 3, 4 e 5;

Capítulo 7 – **Trajectoria metodológica da aplicação do Modelo de Meta-avaliação**: que apresenta a descrição da estratégia geral e o detalhamento dos procedimentos que foram adotados na exemplificação da aplicação do Modelo de Meta-Avaliação e para a consecução dos objetivos da pesquisa;

Capítulo 8 – **Aplicação do Modelo de Meta-Avaliação**: que ilustra a aplicação do Modelo de Meta-Avaliação, como descrito na trajetória metodológica, apresentando a análise realizada e os resultados obtidos; e

Capítulo 9 – **Conclusões, limitações e recomendações da pesquisa**.

Além desses nove capítulos textuais, este documento apresenta os elementos pós-textuais tradicionais: **Referências bibliográficas, Glossário, Apêndices e Anexos**.

2. QUALIDADE EM EDUCAÇÃO

Durante os últimos anos, a preocupação dos governos em relação à qualidade da educação tem estado manifesta em suas políticas. Muitas são as respostas que têm sido dadas à pergunta: O que é qualidade em educação? Algumas delas têm significação semelhante, outras variam em pequenos detalhes, inúmeras apresentam diferenças substanciais. Enunciado de várias formas, o conceito de qualidade na área educacional, de maneira geral, abarca as estruturas, os processos e os resultados educacionais.

Os dicionários definem qualidade como o conjunto de propriedades, atributos e condições inerentes a um objeto e que são capazes de distingui-lo de outros similares, classificando-o como igual, melhor ou pior; ou, então, como o atributo que permite aprovar, aceitar ou refutar o objeto com base em um padrão de referência. Assim, qualidade implica em uma idéia de comparação: poder-se-ia dizer que um objeto tem qualidade se suas características permitem afirmar que ele é melhor que aqueles objetos que não as possuem ou que não as possuem em igual grau.

A expressão “qualidade da educação”, no marco dos sistemas educativos, admite uma variedade de interpretações dependendo da concepção que se tenha sobre o que as instituições educacionais devem proporcionar à sociedade. Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo.

Por outro lado, a expressão “qualidade educacional” tem sido utilizada para referenciar a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância do setor educacional, e, na maioria das vezes, dos sistemas educacionais e de suas instituições.

De modo geral, quando se diz que um objeto educacional tem qualidade, está-se explicitando um juízo sobre seu valor e mérito.

Um entendimento mais preciso do que seja “qualidade em educação” é absolutamente necessário como base para orientar estudos sobre processos de avaliação da qualidade de cursos de graduação. Este é o propósito deste Capítulo. Nessa linha, são resgatados os conceitos de qualidade formal e política de Demo (2001); os conceitos de qualidade acadêmica, social e educativa de Demo (1985); os conceitos de eficiência, eficácia, efetividade e relevância de Sander (1982, 1995); e os conceitos de valor e mérito de Scriven (1991).

O termo qualidade não possui uma delimitação semântica precisa. Em economia e administração, por exemplo, qualidade tanto pode significar a relação entre as características e os procedimentos aplicados na fabricação ou desenvolvimento de um bem ou um serviço, como também o grau de satisfação do cliente para com o produto ou serviço adquirido em relação à sua expectativa inicial.

Nas ciências sociais e humanas, o conceito mais usual é que qualidade significa a perfeição de algo diante da expectativa das pessoas. Nessas áreas, qualidade não existe como elemento mono (perfeição), ela exige a relação de dois elementos (perfeição e expectativa). Demo (2001) entende que qualidade converge com a idéia de bem feito e completo, sobretudo quando o termo se aplica à ação humana: nessa condição, qualidade é o toque humano na quantidade. Esse autor refere-se à qualidade como a dimensão de intensidade de algo em dualidade com a quantidade, que é a dimensão de extensão. Ele ressalta que

Quantidade, para qualidade, é base e condição. Como base, significa o concreto material, de que também é feita a vida. É corpo, tamanho, número, extensão. Como condição, indica que toda pretensão qualitativa passa igualmente pela quantidade, nem que seja como simples meio, instrumento, insumo. [...] Qualidade, por sua vez, aponta para a dimensão da intensidade. Tem a ver com profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação. Está mais para ser do que para ter (p.10).

Demo (2001, p. 14) faz distinção entre qualidade formal e qualidade política. **Qualidade formal** é a “[...] habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento”, ressaltando o manejo e a produção do conhecimento como expedientes primordiais para a inovação. A **qualidade política** tem como condição básica a participação do indivíduo, relacionando-se a fins, valores e conteúdos. Refere-se “[...] a competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da

sociedade humana”. Nesse sentido, tem-se a qualidade formal como meio e a qualidade política como fim. Essas duas dimensões da qualidade não podem ser entendidas como distintas, mas como faces do mesmo todo: a qualidade.

Para esse autor, a educação é o termo-resumo da qualidade nas áreas social e humana, pois ele entende que não há como chegar à qualidade sem educação. Ressalta, no entanto, que educação é conceito mais amplo que conhecimento, porque o conhecimento tende a ficar restrito ao aspecto formal da qualidade, enquanto que a educação abrange também a qualidade política. A educação, que supõe qualidade formal e política, exige construção e participação, pois “[...] precisa de anos de estudo, de currículo, de prédios e de equipamentos, mas, sobretudo de bons professores, de gestão criativa e de ambiente construtivo/participativo, sobretudo de alunos construtivos/participativos”, para se concretizar (DEMO, 2001, p.21).

Tais conceitos de qualidade formal e política, sintonizam-se com os conceitos de qualidade acadêmica, qualidade social e qualidade educativa, que Demo (1985) elabora para referir-se à qualidade da educação superior e à qualidade da universidade.

Qualidade acadêmica é definida como “[...] a capacidade de produção original de conhecimento, da qual depende intrinsecamente a docência” (p. 35). O ensino superior requer cultivar a criatividade científica que é baseada na pesquisa. Portanto, a qualidade do ensino superior depende da capacidade de o professor transmitir o conhecimento que ele próprio construiu por meio de suas atividades de pesquisa e de orientar os alunos a dar tratamento teórico, pesquisar e apresentar soluções práticas a problemas específicos da sociedade.

Qualidade social é entendida como “[...] a capacidade de identificação comunitária, local e regional, bem como com relação ao problema do desenvolvimento. [...] Trata-se de colocar à universidade a necessidade de ser consciência teórica e prática do desenvolvimento” (p. 38). Essa qualidade se refere à função das IES de realizar atividades de extensão, descobrindo e intervindo na realidade social a elas circundante, com vistas ao desenvolvimento da sociedade. Portanto, a qualidade do ensino superior também está na oportunidade de os alunos terem contato com a prática, contextualizada pela teoria. Isso é factível pelo estágio curricular e outras atividades acadêmicas, pelas quais o conhecimento produzido

pelo ensino e pela pesquisa é tornado concretamente utilitário para o desenvolvimento da sociedade.

Qualidade educativa se refere à “[...] formação da elite, no sentido educativo. A universidade também educa” (p. 39). A qualidade educativa é revelada pela capacidade de as IES empenharem seus esforços na formação plena do cidadão, o que implica, a exemplo, a educação dos educadores no sentido da formação dos professores para todos os níveis de ensino, dos planejadores e administradores da coisa pública, dos profissionais para o sistema econômico, dos dirigentes políticos, dos que produzem ideologias e as manipulam, dos líderes comunitários, enfim, do cidadão que cuida para que a sociedade seja democraticamente organizada e se desenvolva em seus aspectos econômico, institucional, político e cultural. Quanto a isso, Demo (1985, p. 40) argumenta que “[...] o aspecto educativo coloca essencialmente a questão política, porquanto, educação é principalmente a formação da cidadania, o cultivo da capacidade de autopromoção, a impregnação da identidade cultural e comunitária, a instrumentação da participação política”.

Pensando interacionalmente sobre os conceitos de qualidade apresentados por Demo (2001, 1985), a dimensão formal é subsumida pela dimensão política, assim como a dimensão acadêmica é subsumida pela dimensão social, que são subsumidas pela dimensão educativa. Do mesmo modo, os conceitos de qualidade acadêmica, social e educativa podem ser associados aos conceitos de qualidade política e formal. O Quadro 2.1 reflete essa associação.

DIMENSÕES DA QUALIDADE	
ÁREAS SOCIAL E HUMANA (DEMO, 2001)	EDUCAÇÃO SUPERIOR (DEMO, 1985)
Política	Educativa
	Social
Formal	Acadêmica

Quadro 2.1 - Associação dos conceitos de qualidade

As linhas básicas da concepção da qualidade de Demo estão implícitas no conceito de qualidade em educação apresentado por Sander (1995), para o qual a qualidade em educação é concebida a partir de diferentes perspectivas conceituais e

dimensões analíticas, que valoram a educação em termos substantivos ou políticos e em termos instrumentais ou acadêmicos.

Sander (1982, 1995) detalha esse conceito de qualidade em educação em seu Paradigma Multidimensional de Administração da Educação, que se fundamenta “[...] na desconstrução e reconstrução dos conhecimentos acumulados historicamente, constituindo-se uma tentativa de síntese teórica da experiência latino-americana de administração no contexto internacional” (SANDER, 1995, p. 40).

O Paradigma Multidimensional de Administração da Educação é constituído de quatro dimensões analíticas: econômica, pedagógica, política e cultural. A cada dimensão corresponde seu respectivo critério de desempenho administrativo: eficiência, eficácia, efetividade e relevância. Essa perspectiva torna possível valorar a qualidade da educação em termos substantivos e instrumentais.

A qualidade substantiva de educação reflete o nível de consecução dos fins e objetivos políticos da sociedade. A qualidade instrumental define o nível de eficiência e eficácia dos métodos e tecnologias utilizados no processo educacional (SANDER, 1995, p. 152).

Nessa concepção de qualidade em educação, diretamente relacionada com a qualidade da gestão educacional, as dimensões instrumentais (econômica e pedagógica) são subsumidas pelas dimensões substantivas (política e cultural). Assim como as dimensões extrínsecas (política e econômica) são subsumidas pelas dimensões intrínsecas (cultural e pedagógica).

Nesse contexto, Sander conceitua os critérios de eficiência, eficácia, efetividade e relevância e os articula dialeticamente na composição de seu conceito de qualidade na gestão da educação.

A **eficiência** “[...] é o critério econômico que revela a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo” (p. 43). É um critério de dimensões instrumental e extrínseca. A **eficácia** “[...] é o critério institucional que revela a capacidade administrativa para alcançar as metas estabelecidas ou os resultados propostos” (p. 46). Esse critério tem dimensão instrumental e preocupa-se com a consecução dos objetivos intrínsecos, vinculados, especificamente, aos aspectos pedagógicos da educação. A **efetividade** “[...] é o critério político que reflete a capacidade administrativa para

satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade externa” (p. 47). É um critério substantivo extrínseco que reflete a capacidade de a educação responder às preocupações, exigências e necessidades da sociedade. A **relevância**, por sua vez, “[...] é o critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor” (p. 50). Esse critério é de natureza substantiva e intrínseca e está diretamente relacionado à atuação da educação para a melhoria do desenvolvimento humano e qualidade de vida dos indivíduos e grupos que participam do sistema educacional e da comunidade como um todo.

Esses quatro critérios não são excludentes na gestão da educação, porquanto, se complementam. Segundo Sander (1995, p. 67),

[...] embora distinguíveis, são dimensões dialeticamente articuladas de um paradigma abrangente e superador de administração da educação. No paradigma multidimensional de administração da educação a eficiência é subsumida pela eficácia; a eficácia e a eficiência são subsumidas pela efetividade; a efetividade, a eficácia e a eficiência são subsumidas pela relevância.

Tendo em vista os critérios e os conceitos de qualidade acima mencionados, é possível visualizar uma clara associação conceitual entre eles, tal como mostrado no Quadro 2.2. Essa associação não deve ser considerada uma norma rígida, mas apenas uma aproximação conceitual, porquanto cada critério associa-se às dimensões que refletem a sua ênfase principal.

DIMENSÕES DA QUALIDADE			CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE
ÁREAS SOCIAL E HUMANA (DEMO, 2001)	EDUCAÇÃO SUPERIOR (DEMO, 1985)	ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (SANDER, 1995)	ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (SANDER, 1995)
Política	Educativa	Cultural	Relevância
	Social	Política	Efetividade
Formal	Acadêmica	Pedagógica	Eficácia
		Econômica	Eficiência

Quadro 2.2 - Associação das dimensões da qualidade (DEMO; SANDER) aos critérios de avaliação da qualidade (SANDER)

Outro conceito de qualidade em educação é o de Scriven (1991). Esse autor delimita a qualidade de um objeto educacional aos atributos valor e mérito: um objeto educacional exibe qualidade quando tiver valor e mérito, quer seja ele um sistema, um processo, um programa ou um curso, por exemplo. Um objeto

educacional exibe valor quando os seus recursos estão sendo bem aplicados para atender às necessidades dos *stakeholders*; e exibe mérito quando faz bem o que se propõe a fazer. Assim, um objeto educacional pode ter mérito e não ter valor, se ele não atende às necessidades dos seus *stakeholders*; porém, todo objeto que não tenha mérito, não tem valor, pois, se ele não faz bem o que se propôs a fazer, não pode estar empregando bem os seus recursos para atender às necessidades de seus *stakeholders*.

Para exemplificar a diferença entre valor e mérito, Stufflebeam e Shinkfield (1987) levantam duas perguntas: Um programa de formação de professores de história está formando professores que ensinam história de modo eficaz e confiável? Esse programa está fazendo bem o que se supõe que deva fazer? Se o programa está fazendo bem o que se propôs a fazer, ele tem mérito. Porém, ele pode não ter valor se a sociedade não necessitar de novos professores de história porque já os tem em número superior ao necessário. Nesse caso, ainda que o programa seja muito bom, melhor que outros congêneres, continuar com ele ou mediante o mesmo nível de expansão, não seria a melhor maneira de aplicar os recursos disponíveis. Por outro lado, se esse programa não tiver mérito, ele não pode ter valor, porque não é bom formar maus professores de história, ainda que possa ter grande escassez de professores de história na sociedade.

Esse conceito de qualidade, focado nos atributos valor e mérito dos objetos educacionais, pode ser associado aos conceitos de qualidade de Demo e Sander e aos critérios de avaliação da qualidade de Sander, como apresentado no Quadro 2.3.

DIMENSÕES DA QUALIDADE			ATRIBUTOS DA QUALIDADE	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE
ÁREAS SOCIAL E HUMANA (DEMO, 2001)	EDUCAÇÃO SUPERIOR (DEMO, 1985)	ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (SANDER)	OBJETOS EDUCACIONAIS (SCRIVEN, 1991)	ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (SANDER, 1995)
Política	Educativa Social	Cultural Política	Valor	Relevância Efetividade
Formal	Acadêmica	Pedagógica Econômica	Mérito	Eficácia Eficiência

Quadro 2.3 - Associação dos atributos da qualidade (SCRIVEN) às dimensões da qualidade (DEMO; SANDER) e aos critérios de avaliação da qualidade (SANDER)

Nessa linha associativa, valor e mérito são condições necessárias para um objeto educacional exibir qualidade em educação, sendo efetividade e relevância condições necessárias para ele ter valor e eficiência e eficácia condições necessárias para ele ter mérito.

Em resumo, se um objeto educacional não tiver relevância e efetividade, ele não exibe valor; se não tiver eficácia e eficiência, ele não exibe mérito; por conseguinte, se um objeto educacional não tiver relevância, efetividade, eficácia e eficiência, ele não exibe qualidade.

3. PRINCÍPIOS, ATRIBUTOS E PADRÕES DE SISTEMAS E PROCESSOS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

A avaliação educacional sempre esteve associada à dimensão didática de aferir, quantificar e qualificar a aprendizagem. Mais recentemente, porém, ela vem sendo empregada como ação administrativa ligada aos processos de gestão e organização de instituições educacionais e às atividades de planejamento e execução de programas educacionais.

Várias têm sido as tentativas para definir avaliação educacional. No início predominava o uso do termo avaliação educacional como sinônimo de "dar nota": a aprendizagem do aluno era medida por meio de testes padronizados e o resultado era, quase sempre, entendido como sendo a medida de qualidade da instituição, do programa educacional, do professor e do aluno. Novas trilhas de entendimento e de proposições surgiram em torno da temática. No meio educacional, não é raro a avaliação ser confundida com medição, verificação, exame e controle. Atualmente há definições de avaliação educacional muito mais completas e abrangentes do que medir, verificar, examinar e controlar a aceitabilidade de uma instituição, de um programa, de um procedimento de ensino ou do comportamento e desempenho acadêmico de um indivíduo ou de um grupo.

Madaus e Stufflebeam (2000) afirmam que a atividade de avaliação foi introduzida nas instituições de ensino faz mais de 200 anos e dividem a história de seu desenvolvimento em sete períodos distintos: o Período da Reforma (1792 a 1900); o Período da Eficiência e dos Testes (1900 a 1930); o Período Tyleriano (1930 a 1945); o Período da Inocência (1946 a 1957); o Período do Desenvolvimento (1958 a 1972); o Período da Profissionalização (1973 a 1983); e o Período da Expansão e Integração (1983 até hoje). Ristoff (2003, p. 21-33) também é referência do desenvolvimento do conceito de avaliação educacional.

Na educação superior, o papel da avaliação é o de assegurar que a gestão e a integração do ensino à pesquisa e à extensão estejam continuamente sob crítica com vistas a garantir a qualidade das IES e dos seus programas e cursos, sobretudo

para proteger os seus *stakeholders* de um ensino de baixa qualidade e de instituições fraudulentas. Mas, como avaliar essa qualidade?

A construção de sistemas de avaliação educacional com base em princípios, atributos e padrões tem tido grande destaque nos debates sobre a avaliação da educação superior. Este capítulo aborda esse tópico sob a ótica empregada em dois documentos que tratam do tema: (i) o PAIUB (BRASIL, 1994), de relevância nacional, que apresenta princípios para a avaliação institucional; e o (ii) *The Program Evaluation Standards: how to assess evaluations of educational programs*, do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1994), de emprego internacional, que trata de atributos e padrões de processos avaliadores de forma geral.

A análise desses dois documentos revela que os princípios do PAIUB têm como base os atributos e padrões de avaliação educacional do *Joint Committee*. Do mesmo modo, vários trabalhos brasileiros que discutem o tema, como os estudos de Penna Firme (1994), Bielschowsky e Penna Firme (1994), Grego (1997), Rodrigues (1995) e Ristoff (1999; 2000; 2000a), também fazem referência ao *The Program Evaluation Standards* e ao PAIUB.

O trabalho do *Joint Committee* é pioneiro e a sua importância é reconhecida internacionalmente, dado que importantes instituições de avaliação de diversos países o adotam como base de referência para a definição de seus processos avaliadores. Entre elas podem ser citadas a *American Evaluation Society*; a *Schweizerische Evaluationsgesellschaft*; a *Deutsche Gesellschaft für Evaluation*; a *Canadian Evaluation Society*; a *Société Française d'Évaluation*; a *Société Québécoise de l'Évaluation de Programmes*; a *Associazione Italiana di Valutazione* e a *African Evaluation Society*. Saliente-se que os processos avaliadores das universidades holandesas, que são as precursoras européias na avaliação da educação superior, também tomam como referência os atributos e padrões do *Joint Committee*.

Esse breve panorama indica que os atributos e padrões de avaliação definidos pelo *Joint Committee* são abrangentes e transpõem fronteiras, possibilitando, dessa forma, o seu uso em processos de avaliação educacional brasileiros. Todavia, os padrões apresentados pelo *Joint Committee* não são aplicáveis em todas as avaliações da mesma forma, ou até mesmo, dependendo da

situação, podem nem ser aplicáveis. Por conseguinte, uma análise é necessária para identificar aqueles de maior relevância e aplicáveis na situação particular brasileira.

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é recortar um elenco de princípios, atributos e padrões para orientar a construção de sistemas e processos de avaliação educacional, com a finalidade de definir um marco referencial para a meta-avaliação do sistema brasileiro de avaliação da educação superior. Porém, antes de serem apresentados os princípios, atributos e padrões concernentes aos dois documentos acima citados, convém entender os diferentes significados dos termos avaliação e padrão na área educacional e indicar a definição que eles terão nesta pesquisa.

3.1. Avaliação educacional

Dentre as definições de avaliação educacional, algumas se identificam com termos como pesquisa, enquete, levantamento, enquanto que outras se distinguem claramente dessas atividades. Uma definição usada há muito tempo é a de Tyler (c1949), que compara objetivos e resultados. Para Tyler, avaliação educacional tem por finalidade medir a discrepância entre os objetivos pré-estabelecidos e os resultados obtidos.

Definições mais recentes associam avaliação educacional a estudos sistemáticos do objeto educacional e à emissão de juízos sobre seu valor e mérito. Nessa direção, Scriven (1991) afirma que avaliação educacional é a determinação sistemática e objetiva do valor e do mérito de um produto, de um processo, ou ainda, do próprio pessoal ligado à educação. Stufflebeam (2000) considera a avaliação educacional como um instrumento para fornecer informações a quem toma decisões: ela corresponderia ao planejamento e condução de um estudo para auxiliar os *stakeholders* a julgarem o valor e o mérito e a tomarem medidas para aperfeiçoar, ampliar ou encerrar as atividades de um objeto educacional. Por sua vez, o *Joint Committee* (1994) entende avaliação educacional como uma investigação sistemática do valor e do mérito de um objeto educacional, levando-se em conta as necessidades de informação dos *stakeholders* do processo avaliador. Já o documento básico do Programa de Avaliação Institucional das Universidades

Brasileiras coloca que a avaliação educacional deve ser entendida como um processo de atribuição de valor através do exame apurado de uma dada realidade, a partir de parâmetros de julgamento derivados dos objetivos, que orientam a constituição, o desenvolvimento ou o produto das ações dessa mesma realidade (BRASIL, 1994).

Em termos gerais, todas essas definições centram-se nos termos valor e mérito e implicam que a avaliação educacional sempre supõe a emissão de juízos: por conseguinte, o principal objetivo da avaliação educacional é ajuizar o valor e o mérito do objeto sob avaliação, com vistas à melhoria de sua qualidade e/ou *accountability*⁴. Logo, não é processo de avaliação aquele que não gera informação sobre o valor e o mérito do objeto.

Adicionalmente, a avaliação educacional deve caracterizar-se como uma atividade sistemática e, assim, deve fazer parte do cotidiano dos processos de gestão das instituições educacionais.

Nesta pesquisa, entende-se avaliação educacional como um processo sistemático, de análise estruturada e reflexiva, que permite compreender a natureza de um programa educacional e emitir juízos sobre o valor e o mérito do mesmo, proporcionando informação para melhorar, ajustar ou cancelar uma ação educativa. Por conseguinte, visualiza-se avaliação educacional como um processo que coleta dados, analisa-os à luz de um marco referencial, e emite juízos sobre o valor e o mérito do objeto avaliado, destinados a subsidiar tomada de decisões orientadas ou para a melhoria da qualidade do objeto ou para a cobrança de responsabilidade pelo objeto sob avaliação e prestação de contas aos *stakeholders* (*accountability*).

Avaliação educacional é um processo executado para subsidiar os gestores na tomada de decisão. Nesse sentido, metodologias comparativas podem ser

⁴ Dias Sobrinho (2002, p. 29) conceitua a expressão inglesa *accountability* como “[...] uma forma tecnocrática de valorar e um procedimento burocrático de exigir o cumprimento de obrigações. A responsabilidade, antes entendida nos âmbitos universitários como pertinência e equidade, ou em outras palavras, a prestação de contas à sociedade como um todo, referida como *accountability*, se transforma na exigência de demonstração da obtenção de determinados resultados através do emprego dos meios mais eficientes. É, portanto, a capacidade de prestar contas não à sociedade, mas aos governos e aos clientes”.

Sander (1995, p. 72) argumenta que “a noção de *accountability* é uma derivação conceitual da administração científica da escola clássica que pode ser traduzida em termos de responsabilidade e confiabilidade administrativa, tratando de vincular os princípios clássicos de eficiência e precisão na utilização dos recursos com resultados substantivos mensuráveis”.

usadas ou não, dependendo do seu propósito. Se ele for a de fornecer aos *stakeholders* informações que indiquem o valor e o mérito do objeto em relação aos seus congêneres, então a metodologia deve ser comparativa. Se, porém, o seu propósito for o de identificar os pontos fortes e fracos do objeto educacional com vistas à melhoria de sua qualidade, não há necessidade de estudos comparativos serem realizados. Portanto, o que deve prevalecer na escolha da metodologia da avaliação são a natureza dos *stakeholders* e a informação que eles necessitam acerca do objeto educacional. Por exemplo, Stufflebeam e Shinkfield (1987) sugerem que a avaliação seja comparativa, se realizada antes de se instituir um novo programa, e não-comparativa, se realizada durante o decurso do programa, e, novamente comparativa, no final do programa. De uma forma geral, porém, decidir se a avaliação deve ser comparativa ou não, depende do que se pretende com ela, ou seja, da sua finalidade.

As três principais funções de um processo avaliador são: aperfeiçoamento, recapitulação e exemplificação (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1987).

A avaliação para o aperfeiçoamento se realiza para assegurar a qualidade e para colher informações a fim de melhorar a qualidade de um programa. Por isso ela requer que seja dada muita atenção às necessidades de informação dos *stakeholders* e à relação entre o processo e os resultados. Esse tipo de processo avaliador deve ser flexível e receptivo, o que sugere que sejam utilizados métodos de estudo de caso, ao invés de experimentos comparativos e instrumentos padronizados, no seu desenvolvimento. Esse processo avaliador deve colocar em relevo o que está ocorrendo, o por que está ocorrendo, e proporcionar dados reais sobre as condições do objeto sob avaliação. A avaliação para o aperfeiçoamento é característica da avaliação formativa de Scriven (1967), que se realiza no decurso do programa e que requer informação sobre o funcionamento interno do objeto sob avaliação e sobre as melhorias específicas necessárias para produzir os resultados desejados.

A avaliação de recapitulação trata de análises retrospectivas acerca de programas já terminados. A informação por ela gerada não se destina ao pessoal encarregado pelo desenvolvimento do programa, mas, aos patrocinadores e *stakeholders* externos. Ela inclui a avaliação da eficiência e da eficácia do programa e apresenta dados comparativos em relação aos seus concorrentes mais

importantes. Esse tipo de avaliação é uma avaliação somativa, como definida por Scriven (1967), pois seu principal objetivo não é fornecer informações para a melhoria do programa, mas para prestar contas aos *stakeholders* e/ou aferir o desempenho dos programas educacionais.

A avaliação para a exemplificação requer avaliações comparativas em uma série temporal, cujas informações podem ser úteis na criação e no ensaio de novas teorias. No planejamento desse tipo de avaliação, é importante que o avaliador considere que suas conclusões possam vir a ser utilizadas no contexto de uma pesquisa avaliativa para a compreensão mais ampla dos programas examinados pela avaliação. Se o seu *design* for metodologicamente adequado, esse tipo de avaliação pode não só servir de guia para a elaboração de processos avaliadores, como também para ilustrar pesquisas empíricas e questões teóricas.

Avaliar é uma atividade complexa que requer *designs* sistemáticos, desenvolvidos por pessoal especializado, que domine os métodos e as técnicas adequados para o tipo de avaliação requerido. De uma forma geral, um *design* de avaliação sistemática requer que uma série de perguntas seja respondida. Stufflebeam (1974) indica que um processo avaliador sistemático, para produzir resultados válidos e confiáveis, deve responder a oito questões:

- 1) O quê é avaliação?
- 2) Para quê as informações da avaliação devem servir?
- 3) Que perguntas de avaliação devem ser feitas?
- 4) Que informações a avaliação deve fornecer?
- 5) A quem os resultados da avaliação devem servir (Quem são os *stakeholders*)?
- 6) Quem deve fazer a avaliação?
- 7) Como a avaliação deve ser conduzida?
- 8) Sob quais padrões (critérios) os dados da avaliação devem ser julgados?

Para responder às perguntas de avaliação, de forma que elas forneçam a informação requerida pelos *stakeholders* e que a avaliação seja útil para o fim pretendido, pode ser necessário o uso de diferentes métodos e técnicas, sejam eles

qualitativos ou quantitativos. O debate em torno dos méritos dos métodos qualitativos *versus* os méritos dos métodos quantitativos é contínuo na comunidade científica, mas há consenso entre os autores ao afirmarem que ambos têm lugar no desenvolvimento da avaliação educacional, independente de ela ser formativa ou somativa. Os processos de avaliação são enriquecidos quando realizados com uma abordagem que contemple métodos mistos, pois os métodos qualitativo e quantitativo não são excludentes, mas complementares. Ademais, a integração desses dois tipos de métodos tende a dar maior validade aos resultados das avaliações educacionais (MILES; HUBERMAN, 1984; COOK; REICHARDT, 2000).

Essa rápida explanação de conceitos e funções da avaliação educacional revela certos pressupostos básicos que, invariavelmente, não podem ser subestimados em processos para a avaliação da qualidade em educação. Esses pressupostos indicam que processos avaliadores, que tenham o propósito de aferir valor e mérito de programas educacionais, devem:

- Subsidiar decisões para a melhoria da qualidade e/ou *accountability*;
- Aferir objetivos, desenvolvimento e resultados do programa educacional;
- Fornecer informação descritiva, julgamentos e recomendações que atendam às necessidades dos *stakeholders*;
- Ser úteis aos *stakeholders* do setor educacional;
- Ser formativos e/ou somativos, e conduzidos por avaliadores internos e externos, respectivamente;
- Responder às perguntas de avaliação a fim de obter a informação necessária para a melhoria da qualidade e/ou *accountability*;
- Ser tecnicamente adequados, produzir informação útil e ter boa relação custo/benefício.

Esses pressupostos atestam a importância da sistematização do processo avaliador e sublinham a idéia de que a avaliação é um retrato contínuo e imprescindível para o setor educacional prestar contas à sociedade, definir caminhos de gestão, desvelar esforços bem sucedidos do tripé ensino, pesquisa e extensão, e identificar as falhas dos processos educacionais a fim de ações corretivas serem tomadas para a melhoria de sua qualidade.

Em síntese, a avaliação educacional pode ter o propósito de aperfeiçoar, de recapitular e de exemplificar os programas educacionais. Isso requer conhecê-los

em profundidade, a partir de uma perspectiva crítica, a fim de localizar as causas e os efeitos dos fatos implícitos e explícitos do seu contexto. Não basta a sua medição, observação e descrição. Nessa perspectiva, a avaliação educacional, que é um processo influenciado por todos os elementos do sistema educacional global, visa aferir o valor e o mérito de processos educacionais, sendo, em sua essência, distinto de medição, observação e descrição, não obstante esses três elementos fazerem parte dela. Portanto, avaliação educacional é um processo sistemático, no qual as diferenças de necessidades de informação dos *stakeholders* devem ser consideradas ao serem definidos o tipo de dado a ser coletado e os critérios que serão utilizados para determinar o valor e o mérito do objeto avaliado.

3.2. Padrão educacional

Resgatando a história da avaliação de programas educacionais, localiza-se, no Período da Eficiência e dos Testes, o significado de padrão associado aos testes e medidas de aprendizagem referenciados a norma (*norm-referenced testing*). Nesse Período, os padrões educacionais eram provenientes de resultados de estudos experimentais e serviam de referência para a avaliação dos resultados da aplicação desses testes nas instituições de ensino. Na construção desses padrões, os resultados dos experimentos eram submetidos a modelos matemáticos e estatísticos, que geravam escores e escalas do desempenho discente relativo: tais escores e medidas eram adotados como padrões educacionais. Exemplo disso são os testes padronizados, desenvolvidos nas escolas públicas de Boston, cujos resultados foram usados como padrão de comparação pelas escolas e professores de outros distritos escolares americanos para julgar o desempenho dos alunos (MADAUS; STUFFLEBEAM, 2000).

No Período do Desenvolvimento, com o emprego de testes referenciados a critério (*criterion-referenced testing*), os resultados da aplicação dos testes passaram a ser analisados comparando-os com um número específico: o padrão educacional. A avaliação referenciada a critério exige a definição precisa de objetivos instrucionais explícitos e mensuráveis, o pré-estabelecimento de um critério para agregar o conjunto de conteúdos, comportamentos, habilidades, destrezas e atitudes na área curricular a ser avaliada, e a definição de um número específico associado a

esse critério para ser o padrão educacional. Geralmente a média era tomada como padrão educacional para critérios quantitativos de desempenho discente e os resultados eram apresentados num sistema binário tipo “sim ou não”, indicando se o aluno satisfazia ou não satisfazia o padrão educacional adotado.

Os instrumentos de testes padronizados e medidas de quantificação ainda hoje são usados na avaliação educacional. A partir da década de 1980, o termo padrão educacional passou a ser usado com novo significado. Segundo Fontanive ([2000?], não paginado), esse termo começou a ser utilizado para designar critérios, metas e objetivos para julgar o quê o aluno deveria saber, compreender e ser capaz de fazer, ou o quê o professor deveria ensinar em uma área do conhecimento. Nessa linha, o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação (UNESCO, [2000?]) adota dois tipos de padrões educacionais: os padrões baseados nos objetivos pedagógicos, também conhecidos como padrões de conteúdo, e os padrões vinculados à medição/avaliação, também denominados de padrões de competências. Os padrões baseados nos objetivos vinculam-se ao domínio substantivo e referem-se ao conjunto de conhecimentos ou habilidades fundamentais esperados dos alunos em determinada área, enquanto que os padrões de medição/avaliação, geralmente expressos em números, vinculam-se ao nível mínimo de aprendizagem que se espera ser alcançado pelos alunos. Portanto, o primeiro tipo de padrões expressa “o quê” o aluno deve aprender enquanto que o segundo expressa “o quanto”. Note-se que esses padrões adotados pela UNESCO não apresentam nenhuma novidade conceitual aparentemente, uma vez que eles são similares àqueles dos testes referenciados a critério⁵, já conhecidos desde 1960.

Os tipos de padrão educacional acima comentados foram concebidos para avaliar processos de ensino-aprendizagem e são limitados para o propósito desta pesquisa, que requer padrões para a avaliação de processos de avaliação educacional. Nessa direção, Casassus ([2000?], não paginado) propõe uma definição de padrão educacional que se refere a ações percebidas no âmbito da política e da gestão educacional e cujo significado é mais apropriado para este estudo:

⁵ Os *criterion-referenced testing* informam até que ponto os objetivos educacionais estabelecidos são realmente alcançados e possibilitam ao professor reorientar e aperfeiçoar o seu programa de ensino, pois, através da fixação de um padrão mínimo de competência (critério), esses testes procuram determinar o domínio de pré-requisitos pelo aluno (GLASER, 1963).

Los estándares son construcciones (constructos teóricos) de referencia que nos son útiles para llevar adelante acciones en algún ámbito determinado. Estos constructos son elaborados y acordados entre personas con el conocimiento y autoridad para hacerlo. Son informaciones sistematizadas y disponibles que nos dan una sensación de seguridad en nuestro accionar cotidiano, en el sentido de que tenemos confianza de que lo que esperamos que vaya a ocurrir, efectivamente ocurrirá.

Nessa contextura, entende-se como padrão de avaliação educacional, nesta pesquisa, os critérios e medidas estabelecidos pelo consenso das pessoas envolvidas em um processo avaliador que, se atendidos, aumentam a qualidade, a integridade e a imparcialidade da avaliação. Note-se que essa concepção de padrão educacional está implícita nos padrões de avaliação educacional do *Joint Committee* e nos princípios do PAIUB.

3.3. Princípios, atributos e padrões

O *Joint Committee* (1994), na obra *The Program Evaluation Standards*, apresenta quatro atributos que considera fundamentais em processos avaliadores – **Utilidade, Viabilidade, Propriedade, Exatidão**⁶ (tradução nossa). Cada um desses atributos é caracterizado por um conjunto de padrões educacionais que expressam os princípios e as diretrizes gerais que o processo avaliador deve atender para que possa ter legitimidade política e técnica e produzir informações válidas. O Quadro 3.1 associa cada padrão ao atributo que reflete sua ênfase principal. Um relato mais detalhado desses atributos e padrões encontra-se no Apêndice B.

⁶ Utility, Feasibility, Propriety, Accuracy.

ATRIBUTOS	PADRÕES
<p style="text-align: center;">UTILIDADE</p> <p>Garantir que a avaliação atenda às necessidades de informação dos <i>stakeholders</i> direta ou indiretamente envolvidos e interessados no processo avaliador.</p>	<p>U1 – Identificação dos Stakeholders: As pessoas envolvidas com a avaliação ou afetadas por ela devem ser devidamente identificadas, para que suas necessidades possam ser atendidas.</p> <p>U2 – Credibilidade do Avaliador: Para que os resultados tenham o máximo de credibilidade e aceitação, as pessoas responsáveis pela avaliação devem ser confiáveis e competentes para conduzir o processo avaliador.</p> <p>U3 – Abrangência e Seleção da Informação: A informação coletada deve ser suficientemente abrangente de modo a tratar de questões pertinentes ao programa e dar respostas às necessidades e interesses dos clientes e dos outros <i>stakeholders</i> especificados.</p> <p>U4 – Identificação de Valores: As perspectivas, os procedimentos e a justificativa usados para interpretar as descobertas da avaliação devem ser cuidadosamente descritos, de modo a deixar bem claras as bases que sustentam os juízos de valor.</p> <p>U5 – Clareza dos Relatórios: Os relatórios da avaliação devem descrever com clareza o programa sob avaliação e seu contexto. Devem igualmente descrever os propósitos, procedimentos, e descobertas da avaliação, disponibilizando a informação essencial e tornando-a facilmente inteligível.</p> <p>U6 – Oportunidade e Disseminação dos Relatórios: Descobertas significativas ocorridas durante o processo avaliador e os relatórios da avaliação devem ser disseminados aos usuários preferenciais, para que possam ser utilizados no momento oportuno.</p> <p>U7 – Impacto da Avaliação: As avaliações devem ser planejadas, conduzidas e relatadas de modo a encorajar o acompanhamento constante pelos <i>stakeholders</i>, tornando mais provável o uso efetivo da avaliação.</p>
<p style="text-align: center;">VIABILIDADE</p> <p>Orientar o planejamento de <i>designs</i> de avaliação de maneira que sejam operáveis em seu ambiente natural, sem desperdício de recursos no desenvolvimento da avaliação.</p>	<p>V1 – Procedimentos Práticos: Os procedimentos avaliativos devem ser práticos, para reduzir ao mínimo os transtornos durante a busca das informações necessárias.</p> <p>V2 – Viabilidade Política: A avaliação deve ser planejada e conduzida de modo a levar em conta as diferentes posições dos vários grupos de interesse, possibilitando assim obter a sua cooperação, bem como minimizar e neutralizar possíveis tentativas de algum desses grupos restringir as operações ou deturpar ou aplicar mal os resultados.</p> <p>V3 – Custo-Benefício: A avaliação deve ser eficiente e produzir informações suficientes e valiosas, de modo a justificar os recursos investidos.</p>
<p style="text-align: center;">PROPRIEDADE</p> <p>Proteger os direitos dos sujeitos envolvidos e afetados pela avaliação.</p>	<p>P1 – Orientação para o Serviço: As avaliações devem ser projetadas de forma a ajudar as organizações a dar atendimento efetivo às necessidades de todos os que delas dependem.</p> <p>P2 – Acordos Formais: As obrigações das partes envolvidas no processo avaliador (o que deve ser feito, como, por quem, quando) devem ficar registradas por escrito, de modo a exigir que as partes adiram às condições do acordo ou que formalmente as renegociem.</p> <p>P3 – Direito dos Sujeitos: As avaliações devem ser projetadas e conduzidas de modo a respeitar e proteger os direitos e o bem-estar dos sujeitos.</p> <p>P4 – Interações Humanas: Os avaliadores devem respeitar a dignidade e os valores humanos em suas interações com as pessoas associadas à avaliação, de modo a não intimidar ou magoar os participantes.</p> <p>P5 – Aferição Completa e Justa: A avaliação deve ser completa e justa em seu exame e registro das forças e fraquezas do programa sob avaliação, permitindo reforçar os seus pontos fortes e lidar com os seus aspectos problemáticos.</p> <p>P6 – Apresentação dos Resultados: As partes formalmente envolvidas na avaliação devem garantir que as pessoas afetadas por ela tenham acesso a todas as descobertas bem como as limitações pertinentes, devendo ficar assegurado a elas o direito legal de serem informadas dos resultados.</p> <p>P7 – Conflitos de Interesse: Os conflitos de interesse devem ser discutidos abertamente e honestamente, para que eles não comprometam os processos e resultados da avaliação.</p> <p>P8 – Responsabilidade Fiscal: A alocação de recursos e os gastos do avaliador devem refletir procedimentos adequados e responsáveis, além de serem prudentes e éticos, para que os gastos sejam apropriados e justificáveis.</p>

(continua...)

<p style="text-align: center;">EXATIDÃO</p> <p>Assegurar que a avaliação produza e revele informação exata e confiável sobre os aspectos que determinam o valor e o mérito do objeto sob avaliação.</p>	<p>E1 – Documentação do Programa: O programa sob avaliação deve ser descrito e documentado claramente e com exatidão, para que possa ser identificado com clareza.</p> <p>E2 – Análise Contextual: O contexto no qual o programa existe deve ser examinado detalhadamente, de modo a identificar as suas prováveis influências sobre o programa.</p> <p>E3 – Propósitos e Procedimentos Descritos: Os propósitos e procedimentos da avaliação devem ser monitorados e descritos detalhadamente, para que possam ser identificados e aferidos.</p> <p>E4 – Fontes de Informação Defensáveis: As fontes de informação utilizadas na avaliação de um programa devem ser detalhadamente descritas, para que a adequação da informação possa ser aferida.</p> <p>E5 - Informação Válida: Os procedimentos de coleta de informação devem ser escolhidos ou desenvolvidos e implementados de modo a assegurar que a interpretação final seja válida para o uso pretendido.</p> <p>E6 - Informação Confiável: Os procedimentos de coleta de informação devem ser escolhidos ou desenvolvidos e implementados de modo a assegurar que a informação obtida seja suficientemente confiável para o uso pretendido.</p> <p>E7 - Informação Sistemática: A informação coletada, processada e relatada num processo avaliador deve ser sistematicamente revisada e todos os erros devem ser corrigidos.</p> <p>E8 – Análise da Informação Quantitativa: A informação quantitativa em uma avaliação deve ser apropriada e sistematicamente analisada, para que as perguntas avaliativas possam ser efetivamente respondidas.</p> <p>E9 – Análise da Informação Qualitativa: A informação qualitativa em uma avaliação deve ser apropriada e sistematicamente analisada, para que as perguntas avaliativas possam ser efetivamente respondidas.</p> <p>E10 – Conclusões Justificadas: As conclusões tiradas a partir da avaliação devem ser explicitamente justificadas, para que os grupos de interesse possam aferi-las.</p> <p>E11 – Relatório Imparcial: Os procedimentos de relatório devem prever salvaguardas contra distorções produzidas por sentimentos pessoais e por preconceitos de alguma das partes para com a avaliação, para que os relatórios reflitam com justeza as descobertas avaliativas feitas.</p> <p>E12 – Meta-avaliação: A própria avaliação deve ser avaliada formativa e somativamente, a partir destes e de outros padrões, para que a sua condução seja apropriada e, uma vez concluído o processo, para que seus pontos fortes e fracos possam ser examinadas minuciosamente pelos <i>stakeholders</i>.</p>
--	---

Quadro 3.1 - Atributos e padrões de avaliação de programas educacionais

Fonte: JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. **The program evaluation standards:** how to assess evaluations of educational programs. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994 (tradução nossa).

O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras apresenta como finalidade a avaliação de desempenho das Instituições de Ensino Superior. Nesse Programa, a avaliação é entendida como um processo de atribuição de juízos de valor através do exame apurado de uma dada realidade, a partir de parâmetros de julgamento derivados dos objetivos, que orientam a constituição, o desenvolvimento ou o produto das ações dessa mesma realidade (BRASIL, 1994). Tal avaliação deveria impulsionar um processo criativo de autocrítica, que desvelasse a realização e o inter-relacionamento das atividades acadêmicas em suas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e administração, cujos resultados fossem usados como subsídios para o planejamento das IES, no sentido de elas

repensarem seus objetivos e modos de atuação, de proporem e implementarem mudanças nas atividades acadêmicas para atender as necessidades e expectativas e de (re)estabelecerem compromissos com a sociedade.

Apesar da ênfase dada à avaliação dos cursos de graduação, o PAIUB ensejou a avaliação institucional, apresentando sete princípios (Globalidade, Comparabilidade, Respeito à Identidade Institucional, Não-Premiação e Punição, Adesão Voluntária, Legitimidade e Continuidade) como diretrizes básicas para cada IES construir o seu próprio projeto de avaliação, de modo que esse fosse (i) um processo contínuo de aperfeiçoamento acadêmico; (ii) uma ferramenta para o planejamento da gestão; e (iii) um processo sistemático de prestação de contas à sociedade. O Quadro 3.2. apresenta esses princípios resumidamente, enquanto que o Apêndice C apresenta uma explanação mais detalhada deles.

A sistemática de avaliação do PAIUB, centrada nos processos com vistas a fornecer informações para a tomada de decisão para a melhoria desses processos, envolve a

[...] aceitação ou conscientização da necessidade de avaliação por todos os segmentos acadêmicos; reconhecimento da legitimidade e pertinência dos princípios norteadores e dos critérios a serem adotados; envolvimento direto de todos os segmentos da comunidade acadêmica na sua execução e na implementação de medidas para melhoria do desempenho institucional (BRASIL, 1994, p. 13)

e estrutura-se em projetos individuais de avaliação institucional de cada instituição de ensino superior executados em duas etapas: a auto-avaliação, como etapa inicial, e a avaliação externa, como etapa de complementação. Por essas razões, o PAIUB é um processo de avaliação democrático e de poder de decisão descentralizado, construído sobre bases teórico-metodológicas amplamente discutidas e justificadas.

PRINCÍPIO	OBJETIVO
GLOBALIDADE	Incluir no processo avaliador todos os elementos que compõem a IES e o seu contexto, de modo a tornar a avaliação a mais imparcial e completa possível.
COMPARABILIDADE	Uniformizar a linguagem, as metodologias e os indicadores de avaliação, para ser possível a comparabilidade entre as IES e os resultados do processo avaliador longitudinalmente.
RESPEITO À IDENTIDADE INSTITUCIONAL	Identificar as características particulares de cada IES de forma a visualizar e respeitar a natureza, a vocação, os valores e a história das diferentes instituições.
NÃO-PREMIAÇÃO OU PUNIÇÃO	Desvincular a avaliação de punição e premiação, tornando o processo avaliador um mecanismo de afirmação de valores, que identifique os pontos fortes e fracos das IES e que forneça informações para orientar a remoção das causas das insuficiências encontradas.
ADESÃO VOLUNTÁRIA	Construir o processo avaliador de forma participativa, envolvendo os <i>stakeholders</i> sem coerção, para garantir legitimidade política e criar uma cultura de avaliação.
LEGITIMIDADE	Assegurar confiabilidade técnica e científica ao processo avaliador por meio de seus agentes e dos métodos e técnicas empregados.
CONTINUIDADE	Tornar o processo de avaliação um exercício longitudinal e contínuo, para que se institua a cultura da avaliação e seja possível a comparabilidade e a identificação da eficácia das medidas adotadas a partir dos resultados da avaliação e sua meta-avaliação.

Quadro 3.2 - Princípios do PAIUB

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB. 1994.

É possível identificar similitudes entre os princípios do PAIUB e os padrões do *Joint Committee*, apesar de o primeiro focalizar a avaliação de instituições e o segundo a avaliação de programas de uma forma geral. O Quadro 3.3 ordena, em torno dos atributos de Utilidade, Viabilidade, Propriedade e Exatidão, uma correspondência entre os princípios e padrões, de acordo com a ênfase principal do teor de suas diretrizes. Em algumas situações, pode-se observar que um mesmo princípio do PAIUB é pertinente a mais de um atributo do *Joint Committee*. Por exemplo:

JOINT COMMITTEE		PAIUB
ATRIBUTOS	PADRÕES	PRINCÍPIOS
Utilidade	Identificação dos <i>Stakeholders</i>	Adesão Voluntária; Continuidade
	Credibilidade dos Avaliadores	Legitimidade
	Abrangência e Seleção da Informação	Globalidade
	Identificação de Valores	Respeito à Identidade Institucional
	Clareza dos Relatórios	Legitimidade
	Oportunidade e Disseminação dos Relatórios	Legitimidade
	Impacto da Avaliação	Respeito à Identidade Institucional
Viabilidade	Procedimentos Práticos	Comparabilidade; Legitimidade; Continuidade
	Viabilidade política	Adesão Voluntária; Não-Premiação ou Punição
	Custo-Benefício	
Propriedade	Orientação para o Serviço	Não-Premiação ou Punição
	Acordos Formais	Legitimidade
	Direito dos Sujeitos	Não-Premiação ou Punição; Adesão Voluntária
	Interações Humanas	Adesão Voluntária; Não-Premiação ou Punição
	Aferição Completa e Justa	Globalidade; Legitimidade
	Apresentação de Resultados	Legitimidade
	Conflitos de Interesse	
	Responsabilidade Fiscal	
Exatidão	Documentação do Programa	Respeito à Identidade Institucional
	Análise Contextual	Globalidade; Respeito à Identidade Institucional
	Propósitos e Procedimentos Descritos	Comparabilidade; Legitimidade
	Fontes de Informação Defensáveis	Legitimidade; Comparabilidade
	Informação Válida	Legitimidade; Comparabilidade
	Informação Confiável	Comparabilidade; Legitimidade
	Informação Sistemática	Legitimidade; Continuidade
	Análise de Informações Quantitativas	Legitimidade; Comparabilidade
	Análise de Informações Qualitativas	Legitimidade; Comparabilidade
	Conclusões Justificadas	Globalidade; Legitimidade
	Relatório Imparcial	Legitimidade; Globalidade
	Meta-Avaliação	Continuidade

Quadro 3.3 - Similaridades entre os padrões do Joint Committee e os princípios do PAIUB

- O princípio Adesão Voluntária é aludido nos padrões Identificação dos *Stakeholders*, Viabilidade Política, Direito dos Sujeitos e Interações Humanas. O atendimento a esse princípio e padrões consolida os valores acadêmicos, as atitudes e as formas coletivas de conduta, e torna o ato avaliativo parte integrante do exercício cotidiano das IES, ou seja, eles são importantes diretrizes para a consolidação da cultura da avaliação. Observe-se que eles (i) consideram importante haver um bom relacionamento entre o avaliador e os demais envolvidos no processo avaliador, com respeito e proteção aos direitos e bem-estar dos sujeitos; (ii) compreendem que a identificação dos *stakeholders* dá legitimidade política ao processo avaliador; (iii) explicitam que a avaliação deve ser construída de forma participativa, envolvendo os interessados sem coerção; (iv) propiciam que o processo avaliador produza informações mais responsivas às necessidades dos *Stakeholders* e mais úteis para a tomada de decisões; e (v) diminuem as chances de a avaliação ser boicotada.

- O princípio Continuidade compreende as diretrizes dos padrões Identificações dos *Stakeholders*, Procedimentos Práticos, Informação Sistemática e Meta-Avaliação. O atendimento a esse princípio e padrões atesta a confiabilidade dos instrumentos e resultados da avaliação e possibilita a identificação do grau de eficácia das medidas adotadas a partir das informações obtidas. Eles referem-se à necessidade de (i) o processo avaliador ter característica longitudinal, de forma a instituir a cultura de avaliação e ser possível a comparabilidade de resultados; (ii) de os procedimentos avaliativos serem práticos e adequados para produzirem a informação requerida pelos *stakeholders*; e (iii) de a informação da avaliação ser sistematicamente revisada antes de ser disseminada. Por oportuno, observe-se que o padrão Meta-Avaliação, requerido pelo atributo Exatidão dos processos avaliadores, exige o atendimento ao princípio continuidade.

- O princípio Globalidade aborda aspectos explicitados em cinco padrões: Abrangência e Seleção da Informação, Aferição Completa e Justa, Análise Contextual, Conclusões Justificadas e Relatório Imparcial. Tanto o princípio como os padrões condenam parcialidades na avaliação, que deve: (i) informar tanto os pontos fortes como os pontos fracos do objeto avaliado, em todas as suas dimensões; e (ii) evitar interpretações unilaterais e parciais dos dados da avaliação, que podem levar a simplificação excessiva das informações, à distorção dos

resultados, à conclusões injustificadas e ao uso inadequado dos resultados. Ristoff (1999a, p.53), lembra que

[...] o valor que buscamos com a avaliação não pode ser absolutizado a partir de indicadores parciais, por melhor que seja a metodologia, ou por concepções interpretativas que enrijeçam perspectivas. [...] Toda vez que se tenta apresentar um tijolo da casa como se fosse representativo da casa como um todo estamos expressando inverdades e cometendo injustiças.

- A Comparabilidade é referida nos padrões Procedimentos Práticos, Propósitos e Procedimentos Descritos, Fontes de Informação Defensáveis, Informação válida, Informação Confiável, Análise de Informações Quantitativa e Análise de Informações Qualitativas. Tal princípio e padrões expressam a importância do referencial teórico-metodológico ao determinar as estratégias e procedimentos, a fim de conduzir um processo avaliador que produza informações válidas, confiáveis e úteis, e que gere resultados comparáveis longitudinalmente. Para tal, o arcabouço metodológico deve ser prático, no sentido de tornar eficiente e eficaz a busca dos dados.

- Já o princípio Respeito à Identidade Institucional é aludido nos padrões Identificação de Valores, Impacto da Avaliação, Documentação do Programa e Análise Contextual. Eles orientam que a interpretação e análise dos dados da avaliação devem fundamentar-se na documentação do objeto sob avaliação, considerando as suas características, os valores dos seus *stakeholders*, bem como os vários aspectos do contexto que influenciam no desenvolvimento das atividades. Isso possibilita conclusões e recomendações realísticas e válidas, e maior aceitabilidade e uso prático dos resultados da avaliação.

- O princípio Não-Premiação ou Punição pode ser relacionado aos padrões Viabilidade Política, Orientação para o Serviço, Direito dos Sujeitos e Interações Humanas. Eles referem-se à exigência de a avaliação: (i) ser ética e democrática; (ii) respeitar os valores e as pessoas que dela participam ou que por ela sejam afetadas; (iii) servir para justificar a responsabilidade social do objeto avaliado; (iv) corrigir rumos e auxiliar os gestores na definição de objetivos e na implementação de ações para a melhoria, ao invés de premiá-los ou puni-los. Essas exigências garantem legitimidade política ao processo avaliador, e minimizam resistências a ele, bem como reduzem a má aplicação dos resultados da avaliação.

- A Legitimidade associa-se a 16 padrões: Credibilidade dos Avaliadores, Clareza dos Relatórios, Oportunidade e Disseminação dos Relatórios, Procedimentos Práticos, Acordos Formais, Aferição Completa e Justa, Apresentação dos Resultados, Propósitos e Procedimentos Descritos, Fontes de Informação Defensáveis, Informação Válida, Informação Confiável, Informação Sistemática, Análise de Informações Quantitativas, Análise de Informações Qualitativas, Conclusões Justificadas e Relatório Imparcial. As orientações do princípio encontram-se no conjunto desses padrões, uma vez que deixam subentender que a avaliação, para ser legítima e viável, do ponto de vista político, técnico e científico, deve: (i) ser realizada por equipe com notório conhecimento na área; (ii) usar procedimentos de coleta, interpretação e análise de dados adequados e confiáveis; (iii) usar de fontes de informação fidedignas para apresentar informações válidas e confiáveis; (iv) apresentar os resultados em momento oportuno; (v) considerar as necessidades de informação e os valores dos *stakeholders*; e (vi) justificar as conclusões e recomendações.

Os princípios do PAIUB e os padrões do *Joint Committee* não são normas rígidas, tampouco são normas técnicas para o desenvolvimento de pesquisas avaliativas, para a coleta, análise e interpretação de dados, e para a elaboração de relatórios de avaliações. O objetivo deles é subsidiar o planejamento e o desenvolvimento de *designs* de processos de avaliação educacional e a respectiva meta-avaliação, de forma a garantir a sua utilidade, viabilidade, propriedade e exatidão. Dessa forma, eles permitem o uso de uma variedade de métodos de procedimentos (estudo de caso, pesquisa participante, pesquisa experimental) e o emprego de diversas técnicas de coleta e análise de dados (entrevista, questionário, observação, pesquisa documental, lista de aferição, análise estatística, análise de conteúdo), dependendo dos propósitos e perguntas da avaliação e das fontes de informação disponíveis.

Saliente-se que as considerações apresentadas não esgotam a discussão das similitudes entre os padrões do *Joint Committee* e os princípios do PAIUB, pois não é este o objetivo deste capítulo. Contudo, elas podem servir como referência para a definição de critérios de avaliação educacional e de meta-avaliação de sistemas e processos de avaliação da qualidade da educação superior.

4. AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

A expansão e modernização industriais vêm exigindo trabalhadores mais especializados, o que está levando o sistema de educação superior, principalmente nas duas últimas décadas, a uma expansão quantitativa bastante desordenada, em especial no setor privado. Muitas novas instituições e novos cursos de graduação foram criados e a superlotação das salas de aula, devido à falta de estrutura, incitou o questionamento da qualidade do ensino oferecido.

A Constituição Federal, em seu Artigo 206, Inciso VII, coloca como princípio do ensino a “garantia de padrão de qualidade”. O Art. 209, Inciso II, diz que o ensino é livre a iniciativa privada condicionado à “autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público”. A LDB, em seu Artigo 3º, estabelece que “O ensino [em todos os níveis] será ministrado com [...] garantia de padrão de qualidade”. Mas, qual qualidade? Ademais, como avaliar a qualidade de cursos de graduação?

Muitas foram as lacunas encontradas na legislação brasileira e nos documentos técnicos consultados no que diz respeito à definição e caracterização do que é qualidade de cursos de graduação e à identificação dos critérios e padrões que estão sendo usados para avaliá-la.

Observe-se, por um lado, que esses cursos se distinguem entre si pelo conjunto de atributos que os caracterizam, os quais, por sua vez, definem a sua qualidade às vistas da sociedade. Dessa maneira, a qualidade da educação superior também é definida pela sociedade, como bem coloca Moretti (1995, p. 78):

A qualidade da atividade acadêmica é de responsabilidade dos alunos, dos professores, dos servidores técnico-administrativos e da instituição. No entanto, esta qualidade também é afetada por elementos não pertencentes ao ambiente interno da instituição. A sociedade na qual a Universidade se insere chamada aqui de “ambiente externo”, torna-se responsável pela qualidade de ensino porque também influi no processo.

Nesse sentido, a qualidade do ensino superior é mais que professores qualificados, instituições equipadas, salas de aulas organizadas, conteúdos das disciplinas integrados, metodologia e forma de construção da aprendizagem no dia-a-dia da sala de aula.

Por outro lado, conforme apontam as construções conceituais de Demo (1985, 2001), Sander (1982, 1995) e Scriven (1991), apresentadas no capítulo 2, o conceito de qualidade da educação superior é multidimensional pela pluralidade de seus componentes e está estreitamente relacionado às atividades de gestão, ensino, pesquisa e extensão das IES. Nessa direção, o conceito de qualidade de um curso de graduação pode ser sintetizado visualmente na Figura 4.1, que ilustra qualidade como um juízo sobre valor e mérito, considerados, para os propósitos desta pesquisa, como condições necessárias para explicitar a qualidade de cursos de graduação. Por conseguinte, avaliar a qualidade de um curso de graduação é idêntico a avaliar o seu valor e mérito.

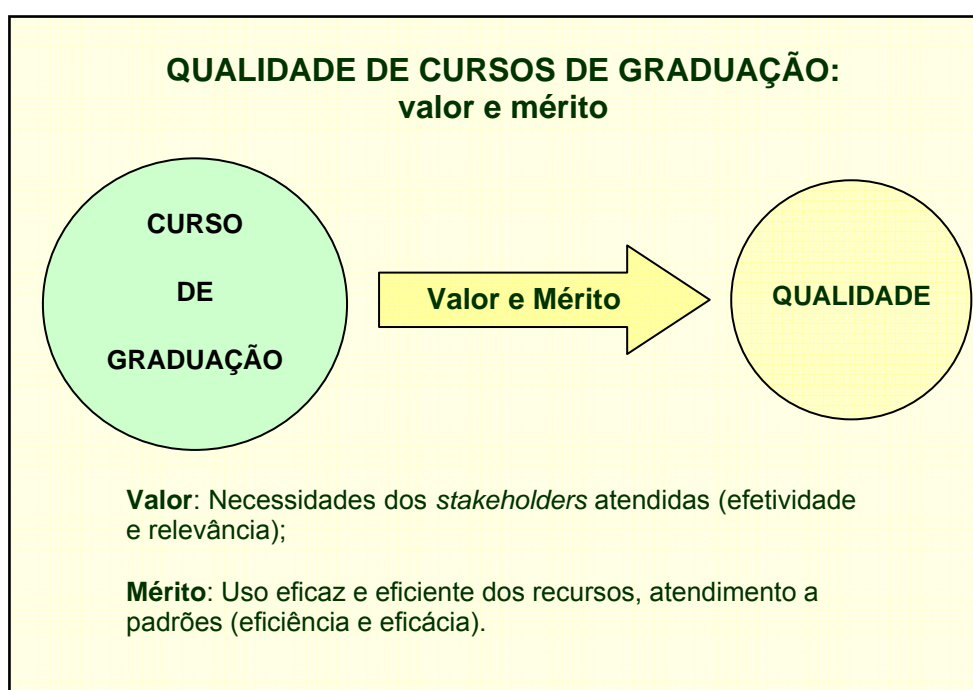


Figura 4.1 - Qualidade de cursos de graduação

Avaliar o valor de um curso de graduação implica, predominantemente, na avaliação de sua qualidade social e educativa (DEMO, 1985), de sua qualidade política (DEMO, 2001), ou de sua efetividade e relevância (SANDER, 1995). Essa avaliação ocorre no sentido de serem verificados os significados e as conseqüências da atuação dos cursos de graduação para a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida de seus *stakeholders* e da sociedade. Assim, o processo avaliador deve refletir crenças e valores, orientações filosóficas e características

culturais e políticas das pessoas e grupos da comunidade na qual o curso está inserido, focando as atividades de gestão, ensino, pesquisa e extensão.

Por sua vez, avaliar o mérito de um curso de graduação implica, predominantemente, na avaliação de sua qualidade acadêmica (DEMO, 1985), de sua qualidade formal (DEMO, 2001) ou de sua eficácia e eficiência (SANDER, 1982, 1995). Isso requer olhar para os aspectos instrumentais, econômicos e institucionais do curso de graduação, no sentido de descobrir se os recursos estão sendo bem empregados para a consecução de seus objetivos pedagógicos.

Portanto, a avaliação da qualidade dos cursos de graduação brasileiros, focada nos critérios de eficiência, eficácia, efetividade e relevância, proporciona uma visão global da qualidade deles, uma vez que:

- a avaliação da eficiência consiste na avaliação da produtividade do curso, o que inclui a aferição de aspectos como “[...] a preparação e execução orçamentária, o planejamento e a destinação de espaços físicos, a confecção de horários em função da organização curricular, a contratação de pessoal e a provisão de equipamentos e instrumentos materiais e tecnológicos” (SANDER, 1995, p. 59) em relação ao número de alunos.

- a avaliação da eficácia consiste em aferir o alcance dos fins e objetivos da prática educacional na sua dimensão pedagógica. Nesse sentido, avalia-se “[...] a responsabilidade da administração de coordenar a criação e utilização de conteúdos, espaços, métodos e técnicas capazes de preservar os fins e objetivos da educação em seus esforços para cumprir seu papel econômico, político e cultural na sociedade” (SANDER, 1995, p. 61). Assim, a avaliação da eficácia fornece informações sobre o alcance dos objetivos pedagógicos e o rendimento escolar dos alunos envolvidos no curso, e identifica os problemas mais críticos relacionados ao processo ensino-aprendizagem. Ademais, a avaliação da eficácia compara os resultados com os objetivos educacionais pré-estabelecidos, concentrando-se nos resultados do rendimento escolar, com o objetivo de verificar o desempenho e o progresso dos alunos nos estudos, ou seja, o conhecimento agregado.

- a avaliação da efetividade verifica a capacidade de a instituição educacional oferecer soluções aos problemas e atender às necessidades de seus *stakeholders*. De certa maneira, avalia-se a consecução dos objetivos sociais mais

amplos da instituição educacional em relação ao atendimento às exigências sociais e demandas políticas da comunidade. Também são identificados os múltiplos elementos do ambiente externo que atuam sobre o curso e as formas como ele é influenciado.

- A avaliação da relevância verifica os significados e as conseqüências da atuação educacional para a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida (individual e coletiva) na instituição e na sociedade. A avaliação da relevância abarca informações acerca da mediação educativa no sentido de melhorar a qualidade de vida dos *stakeholders* internos e externos do sistema educacional no trabalho e no convívio social, bem como levanta informações referentes ao clima organizacional e às ações da instituição para a sua melhoria.

Face ao exposto, o processo de avaliação da qualidade de cursos de graduação também é uma atividade multidimensional, porque ele abarca as múltiplas dimensões da educação e, conforme coloca Scriven (1991), necessariamente o seu valor e mérito. Tal avaliação, para ser completa e não-viesada, requer uma metodologia que assegure ao processo avaliador condições de revelar e transmitir informações úteis, exatas e confiáveis sobre os critérios (eficiência, eficácia, efetividade, relevância) que indicam a qualidade do curso de graduação. Nessa tessitura, um processo de avaliação da qualidade de cursos de graduação deve ter as características estruturais ilustradas na Figura 4.2.

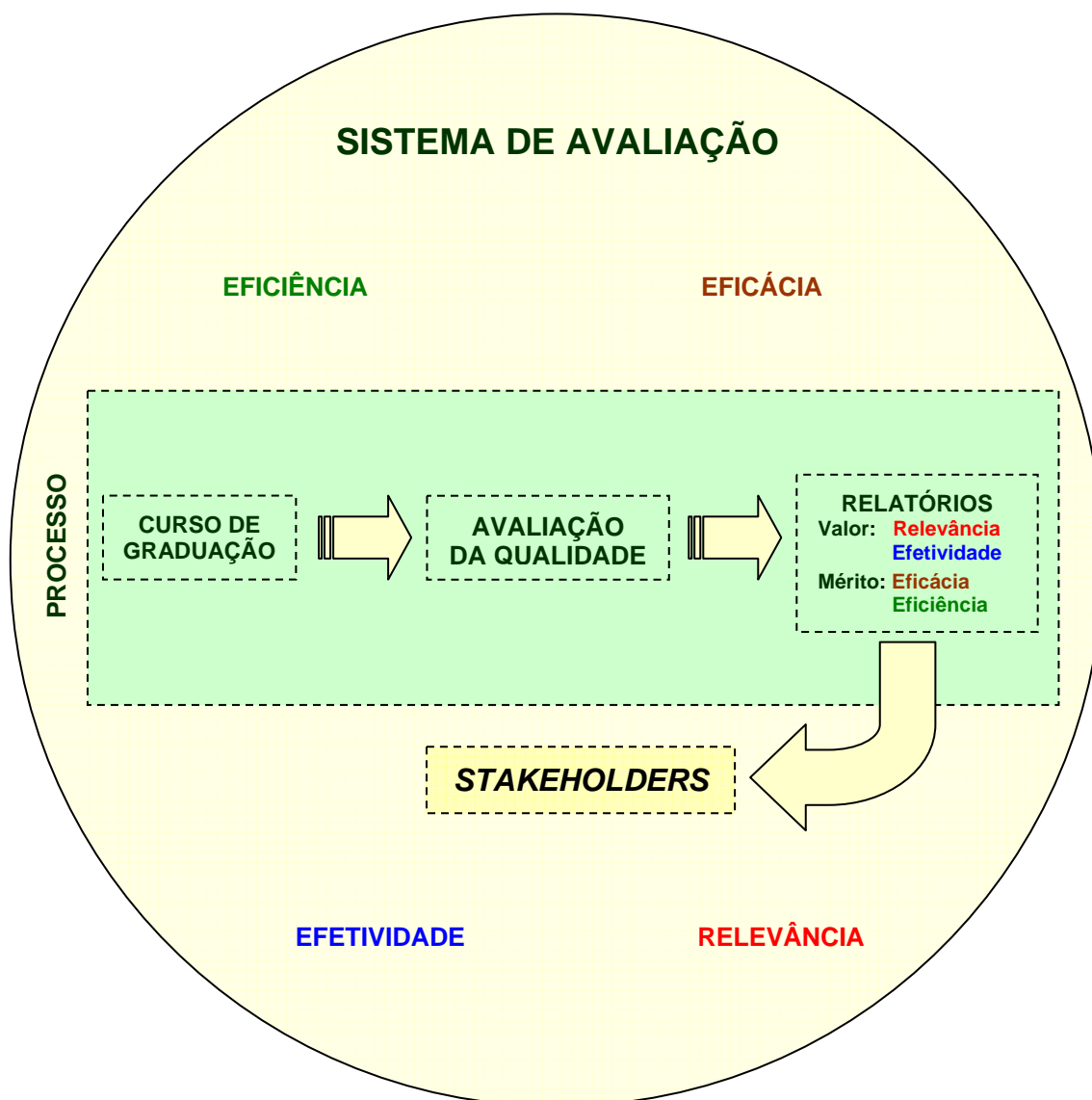


Figura 4.2 - Características estruturais de um processo de avaliação da qualidade de cursos de graduação

Assim sendo, todo processo de avaliação da qualidade de um curso de graduação também deveria exibir valor e mérito: deveria exibir valor, apresentando efetividade e relevância; e mérito, apresentando eficácia e eficiência.

Dai a dúvida geradora desta pesquisa: O processo brasileiro tem tais propriedades? Essa pergunta conduziu ao problema de pesquisa:

Como realizar uma meta-avaliação de processos de avaliação de cursos de graduação, focada em sua capacidade de avaliar a qualidade do curso?

Para responder a essa pergunta foi necessário: (i) definir a configuração do Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação, dentro do seu marco legal e de seu referencial teórico-conceitual; (ii) estabelecer uma estrutura lógica de análise; e (iii) selecionar uma metodologia para a meta-avaliação de processos de avaliação da qualidade de cursos de graduação. Tais tarefas são matéria dos próximos capítulos.

Saliente-se que, no contexto apresentado, a especificidade da avaliação dos cursos de graduação e respectivos sujeitos e objetos como campo teórico e praxiológico é definida em função da natureza particular do seu uso como prática econômica, institucional, política e cultural, comprometida com a promoção de valores éticos e ideológicos que orientam as atividades do curso para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. Tal característica exige a existência de uma relação direta entre os cursos de graduação e a sociedade na busca de uma associação não-conflituosa a fim de assegurar os direitos de todos e o cumprimento de seus deveres.

Portanto, na avaliação da qualidade de cursos de graduação e de processos de avaliação, é preciso olhar para o valor e para o mérito deles. Por isso, não se pode esquecer dos fins da educação superior, que são a formação plena do cidadão, o desenvolvimento e a disseminação da ciência e da tecnologia, e a responsabilidade social das IES. Levar esses aspectos em consideração é importante para não se cair em uma visão "eficientista" e parcial, preocupada apenas com o uso eficiente dos recursos, em detrimento da dimensão pedagógica e da função social da educação superior, que deveriam estar em primeiro lugar.

Ademais, para que os resultados da avaliação sirvam para a melhoria da qualidade dos cursos, e não apenas para classificá-los e ordená-los com vistas à distribuição de recursos governamentais e ao seu reconhecimento e renovação de reconhecimento, é preciso que os processos avaliadores adotados pelo sistema brasileiro de avaliação da educação superior tenham qualidade e sejam sistemáticos, conceitual e teórico-metodologicamente justificados, uma vez que, sem essas propriedades, eles serão estéreis e seus resultados defeituosos, não servindo, portanto, para avaliar nada, sobretudo a qualidade de cursos de graduação.

As considerações, até aqui feitas, são adequadas para caracterizar um processo de avaliação da qualidade de cursos de graduação, bem como para admitir, como pressuposto, que todo processo de avaliação da qualidade de um

curso de graduação deva focar os conteúdos, a prática pedagógica, o professor na sua capacidade de conduzir o processo de ensino-aprendizagem, o aluno nas suas diferenças e nas suas possibilidades individuais de assimilar o conteúdo de cada disciplina, as necessidades dos *stakeholders* diretos e da sociedade como um todo, a infra-estrutura institucional e a capacidade de gestão dos dirigentes, entre outros aspectos contextuais.

5. SISTEMA BRASILEIRO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Este capítulo tem o propósito de apresentar e discutir os processos avaliadores do Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Superior, utilizados pelo Ministério da Educação para avaliar a qualidade da educação superior, dando maior ênfase ao trio “Avaliação Institucional - Avaliação das Condições de Ensino - Exame Nacional de Cursos” (“AI-ACE-ENC”), considerados os principais instrumentos de avaliação das instituições e dos cursos de graduação até o ano de 2003; e ao quarteto “Auto-Avaliação Institucional - Avaliação Institucional Externa - Avaliação dos Cursos de Graduação – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes” (“AA-AE-ACG-ENADE”), que são os principais instrumentos que integram o atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

Nessa linha, este capítulo tratará do arcabouço normativo que regulamenta as avaliações da educação superior, abordando os *designs* e a implementação dos processos avaliadores como sistema para atender ao objetivo de avaliar a qualidade da educação superior, de 1988 até 2003; caracterizará os processos avaliadores em relação ao panorama e aos tipos e metodologias de avaliação relatados na literatura, indagando sobre suas potencialidades e limitações; apresentará o sistema de avaliação da educação superior após 2003; e, por último, apresentará a configuração do sistema, o problema de tese, a sua relevância e a inovação científica em termos da solução e dos resultados do mesmo.

5.1. O sistema de 1988 até 2003

A institucionalização de um sistema de avaliação da educação superior foi o caminho para viabilizar os princípios constitucionais da "garantia de padrão de qualidade" do ensino (Art. 206, Inc. VII), da “melhoria da qualidade do ensino” (Art. 214, Inc. III) e da “autorização e avaliação de qualidade [do ensino] pelo Poder Público” (Art. 209, Inc. II) (BRASIL, 1988). A Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 (BRASIL, 1995), a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) e

a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001a), estabeleceram a estrutura e as características desse sistema.

A Lei nº 9.131/1995 (i) atribui ao MEC a responsabilidade de “[...] formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem”; (ii) cria o Conselho Nacional de Educação⁷, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, com atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional; (iii) atribui a Câmara de Educação Superior a responsabilidade de “[...] analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior”; e, (iv) determina a criação de procedimentos de avaliações periódicas das Instituições de Ensino Superior (IES) e dos cursos superiores, nos seguintes termos:

Art. 3º Com vistas ao dispositivo na letra “e” do §2º do artigo 9º da Lei n. 4.024, de 1961, com a redação dada pela presente Lei, o Ministério da Educação e do Desporto fará realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§1º Os procedimentos a serem adotados para as avaliações a que se refere o “caput” incluirão necessariamente a realização, a cada ano, de exames nacionais 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.

§2º O Ministério da Educação e do Desporto divulgará, anualmente, o resultado das avaliações referidas no “caput” deste artigo, inclusive dos exames previstos no parágrafo anterior, informando o desempenho de cada curso, sem identificar nominalmente os alunos avaliados.

[...]

§7º A introdução dos exames nacionais como um dos procedimentos para avaliação dos cursos de graduação será efetuada gradativamente, a partir do ano seguinte à publicação da presente Lei, cabendo ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto determinar os cursos a serem avaliados.

Art. 4º Os resultados das avaliações referidas no §1º do artigo 3º serão também utilizadas, pelo Ministério da Educação e do Desporto, para orientar suas ações no sentido de estimular e fomentar

⁷ Anteriormente, a Lei 4.024/1961 (LDB) referia-se ao Conselho Federal de Educação.

iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, principalmente as que visem a elevação da qualidade dos docentes.

Complementando a Lei nº 9.131/1995, o Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996 (BRASIL, 1996), estabeleceu em seu os procedimentos para os processos de avaliação de cursos e instituições de ensino superior, dentre os quais destacam-se:

Art. 1º. O processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior compreenderá os seguintes procedimentos:

I. 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;

II. avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão;

III. 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.

Todavia, esse Decreto não faz alusão a um sistema de avaliação da educação superior. Porém, há orientação expressa de a avaliação ser realizada por intermédio de vários procedimentos, cada qual com função específica, visto o Art. 2º, explicitar que os procedimentos de avaliação “[...] são complementares, porém independentes, podendo ser conduzidos em momentos diferentes e fazendo uso de métodos e técnicas apropriados a cada um”. Nessa linha de ação, três procedimentos foram implementados: a Avaliação das Condições de Oferta dos Cursos, para fins de autorização e reconhecimento; a visitação *in loco* efetuada pelas Comissões de Especialistas designadas pelo MEC, para fins de (re)credenciamento das IES; e o Exame Nacional de Cursos (ENC), aludido no §7º do Art. 3º da Lei 9.131/1995.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, denominada LDB, além de enfatizar o princípio constitucional da “garantia de padrão de qualidade” do ensino, assenta, permanentemente, a avaliação da educação superior, colocando-a como parte central do seu Título IV, - Da Organização da Educação Nacional. Destacam-se o Artigo 9º e Incisos:

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

[...]

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Ao atribuir a si, pelo Inciso V, a responsabilidade de coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação, o Estado reconheceu a real necessidade de serem produzidos dados e informações com qualidade técnica para divulgação à sociedade. Ademais, é claro pelo Inciso VI que **a avaliação educacional tem por finalidade a melhoria da qualidade do ensino** e que é atribuição da União a tarefa de instituir um processo nacional de avaliação do rendimento escolar de todos os níveis de ensino. Adicionalmente, a redação do Inciso VIII também é clara quanto à titularidade da avaliação: ela deve ser realizada pela União, **em colaboração com os sistemas educacionais**.

No Capítulo IV – Da Educação Superior, a LDB também faz referência à avaliação, quando estabelece no Art. 46 que, “A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação”. O §1º desse artigo tem princípio bastante regulador, quando impõe sanções e punições às IES e aos cursos, se nos resultados de reavaliação ainda forem constatadas deficiências, após expirado prazo concedido para saneamento, pois, conforme esse parágrafo,

[...] Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas de autonomia, ou em descredenciamento.

Complementando a LDB, o Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, regulamentou a organização e a avaliação das IES e dos cursos de graduação, estabelecendo, no Capítulo IV Artigos 16 e 17, medidas de reordenamento das

regras e competências da organização e execução dessa avaliação. Nos termos desse Decreto,

[...]

Art. 16. Para fins de cumprimento dos arts. 9º e 46 da Lei nº 9.394, de 1996, o Ministério da Educação coordenará a avaliação de cursos, programas e instituições de ensino superior.

§1º Para assegurar processo nacional de avaliação de cursos e instituições de ensino superior, o Ministério da Educação manterá cooperação com os sistemas estaduais de educação.

§2º Para assegurar o disposto no §3º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 1996, o Ministério da Educação coordenará a cooperação prevista com os sistemas de ensino estaduais.

Art. 17. A avaliação de cursos e instituições de ensino superior será organizada e executada pelo INEP, compreendendo as seguintes ações:

I – avaliação dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de educação superior, por região e Unidade da Federação, segundo as áreas do conhecimento e a classificação das instituições de ensino superior, definidos no Sistema de Avaliação e Informação Educacional do INEP;

II – avaliação educacional do desempenho individual das instituições de ensino superior, considerando, pelo menos, os seguintes itens:

- a) grau de autonomia assegurado pela entidade mantenedora;
- b) plano de desenvolvimento institucional;
- c) independência acadêmica dos órgãos colegiados da instituição;
- d) capacidade de acesso a redes de comunicação e sistemas de informação;
- e) estrutura curricular adotada e sua adequação com as diretrizes curriculares nacionais de cursos de graduação;
- f) critérios e procedimentos adotados na avaliação do rendimento escolar;
- g) programas e ações de integração social;
- h) produção científica, tecnológica e cultural;
- i) condições de trabalho e qualificação docente;
- j) a auto-avaliação realizada pela instituição e as providências dotadas para saneamento de deficiências identificadas;
- l) os resultados de avaliações coordenadas pelo MEC.

III – avaliação dos cursos superiores, mediante a análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos e das Condições de Oferta de cursos superiores.

§1º A análise das condições de oferta de cursos superiores referida no inciso III será efetuada nos locais de funcionamento dos mesmos, por comissões de especialistas devidamente designadas, e considerará:

I – organização didático-pedagógica;

II – corpo docente, considerando principalmente a titulação, a experiência profissional, a estrutura da carreira, a jornada de trabalho e as condições de trabalho;

III – adequação das instalações físicas gerais e específicas, tais como laboratórios e outros ambientes e equipamentos integrados ao desenvolvimento do curso;

IV – bibliotecas, com atenção especial para o acervo especializado, inclusive o eletrônico, para as condições de acesso às redes de comunicação e para os sistemas de informação, regime de funcionamento e modernização dos meios de atendimento.

§2º As avaliações realizadas pelo INEP subsidiarão os processos de credenciamento de instituições de ensino superior e de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores.

Portanto, esse Decreto cria uma “agência reguladora” de avaliação da educação superior, quando delega ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)⁸ a incumbência de organizar e executar a avaliação das IES e dos cursos de graduação. Ademais, ele, através dos Arts. 21, 23, 34, 35 e 36, (i) vincula, explicitamente, o reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos de graduação, o (re)credenciamento das IES e a autonomia das IES, aos processos avaliadores realizados pelo INEP e; (ii) prevê, em casos de o processo avaliador detectar deficiências, sanções punitivas, como suspensão de reconhecimento com simultânea desativação do curso, descredenciamento de IES, intervenção nas IES e suspensão temporária de prerrogativas de autonomia das IES.

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001a), aprovou o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001b), cujos objetivos e metas incluem:

[...]

6. Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica.

7. Instituir programas de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistemas próprios e sempre que possível nacionalmente articulados, de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, de extensão e no caso de universidades, também de pesquisa.

[...]

9. Estabelecer sistema de credenciamento periódico das instituições e reconhecimento periódico dos cursos superiores, apoiado no sistema nacional de avaliação.

⁸ O INEP é uma entidade da administração indireta vinculada ao MEC.

Os principais processos avaliadores concernentes as IES e aos cursos de graduação, implementados pelo MEC, até o ano de 2003, são a Avaliação Institucional (AI), a Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e o Exame Nacional de Cursos (ENC). Destaque-se que, nas características operacionais do trio “AI-ACE-ENC”, a adesão das IES ao Sistema de Avaliação deixou de ser voluntária como era no PAIUB, e o Sistema passou a ter como funções principais a fiscalização e o controle das IES e dos cursos, haja vista que: (i) a AI era condição prévia e obrigatória para o MEC conceder (re)credenciamento para o funcionamento de IES; (ii) a ACE era condição prévia e obrigatória para o MEC conceder reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação; e (iii) o ENC, além de seus resultados serem considerados nos pedidos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, era condição prévia e obrigatória para o registro dos diplomas dos concluintes de cursos de graduação.

É nesse marco normativo, portanto, que se inseria o Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Superior, vigente até 2003, e que tinha como propósito principal a avaliação da qualidade da educação superior brasileira, por meio do trio “AI-ACE-ENC”.

5.1.1. Avaliação Institucional (AI)

O principal objetivo desse instrumento avaliativo era verificar as condições gerais de funcionamento das IES e gerar informações que subsidiassem o Ministério da Educação nas decisões sobre credenciamento e reconhecimentos das IES. A Avaliação Institucional de uma IES era realizada por uma comissão de professores, recrutados junto à comunidade acadêmica, a partir de um Cadastro Permanente de Avaliadores Institucionais mantido pelo MEC. Uma das principais tarefas dessa Comissão era verificar a execução do Plano de Desenvolvimento Institucional da IES, no que diz respeito aos objetivos, metas e ações da instituição, às políticas de qualificação e de valorização dos professores, bem como às características qualitativas e quantitativas dos corpos docente, discente e de apoio técnico, da infraestrutura e da organização institucional, assim como à gestão acadêmica e às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Esse procedimento foi aplicado pela primeira vez em 2002. Nesse ano foram avaliados 54 centros universitários; gradativamente ele seria aplicado às demais universidades, faculdades integradas, faculdades isoladas, escolas e institutos superiores, uma vez que ele era requerido para o MEC iniciar as análises necessárias ao credenciamento ou credenciamento das IES.

Um Manual de Avaliação Institucional (BRASIL, 2002) foi elaborado pelo INEP para homogeneizar os procedimentos e a aplicação dos critérios utilizados por essas comissões de avaliação. Conforme esse manual, a AI iniciava-se com a análise de três documentos elaborados pela IES de acordo com normas estabelecidas pelo MEC: a) o formulário eletrônico padrão, cujos dados serviam de subsídio prévio para a comissão organizar a verificação *in loco*; b) o Plano de Desenvolvimento Institucional, apresentando a missão e as metas da IES para um período de cinco anos; e, c) o Projeto de Avaliação Institucional, que deveria descrever e analisar os processos de avaliação interna e externa, desenvolvidos ou em desenvolvimento na IES desde o seu credenciamento.

Além desses documentos, a Comissão de Avaliação Institucional também estudava os resultados e relatórios das Avaliações das Condições de Ensino e dos Exames Nacionais de Cursos já realizados, e as informações do Cadastro da Educação Superior e do Censo da Educação Superior, antes de realizar a visita de verificação *in loco*.

A Comissão de Avaliação Institucional organizava seus trabalhos de modo que sua análise fosse realizada em quatro níveis hierárquicos: Dimensões, Categorias, Indicadores e Aspectos. As Dimensões eram três: organização institucional, corpo docente e instalações. Havia três Categorias em cada Dimensão. O Quadro 5.1 apresenta as associações Dimensões–Categorias. O número de Indicadores podia variar de Categoria para Categoria. O número de Aspectos também podia variar de Indicador para Indicador. Os Anexos A, B e C listam as associações Dimensões-Categorias-Indicadores-Aspectos.

DIMENSÕES	CATEGORIAS
Organização institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Plano de Desenvolvimento Institucional; - Projetos pedagógicos dos cursos e articulação das atividades acadêmicas; - Avaliação institucional.
Corpo docente	<ul style="list-style-type: none"> - Formação acadêmica e profissional; - Condições de trabalho; - Desempenho acadêmico e profissional.
Instalações	<ul style="list-style-type: none"> - Instalações gerais; - Biblioteca; - Laboratórios e instalações especiais.

Quadro 5.1 - Dimensões e categorias de análise da Avaliação Institucional

Fonte: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. DAES. **Manual de avaliação institucional**: centros universitários. Brasília: MEC/INEP, 2002. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em 09 set. 2003.

A Avaliação Institucional culminava com a Comissão atribuindo conceitos às Dimensões. A cada Dimensão podia ser atribuído Conceito Muito Bom (CMB), Conceito Bom (CB), Conceito Regular (CR) ou Conceito Insuficiente (CI). A Figura 5.1 ilustra o fluxo de análise que a Comissão devia seguir para determinar os conceitos que atribuiria.

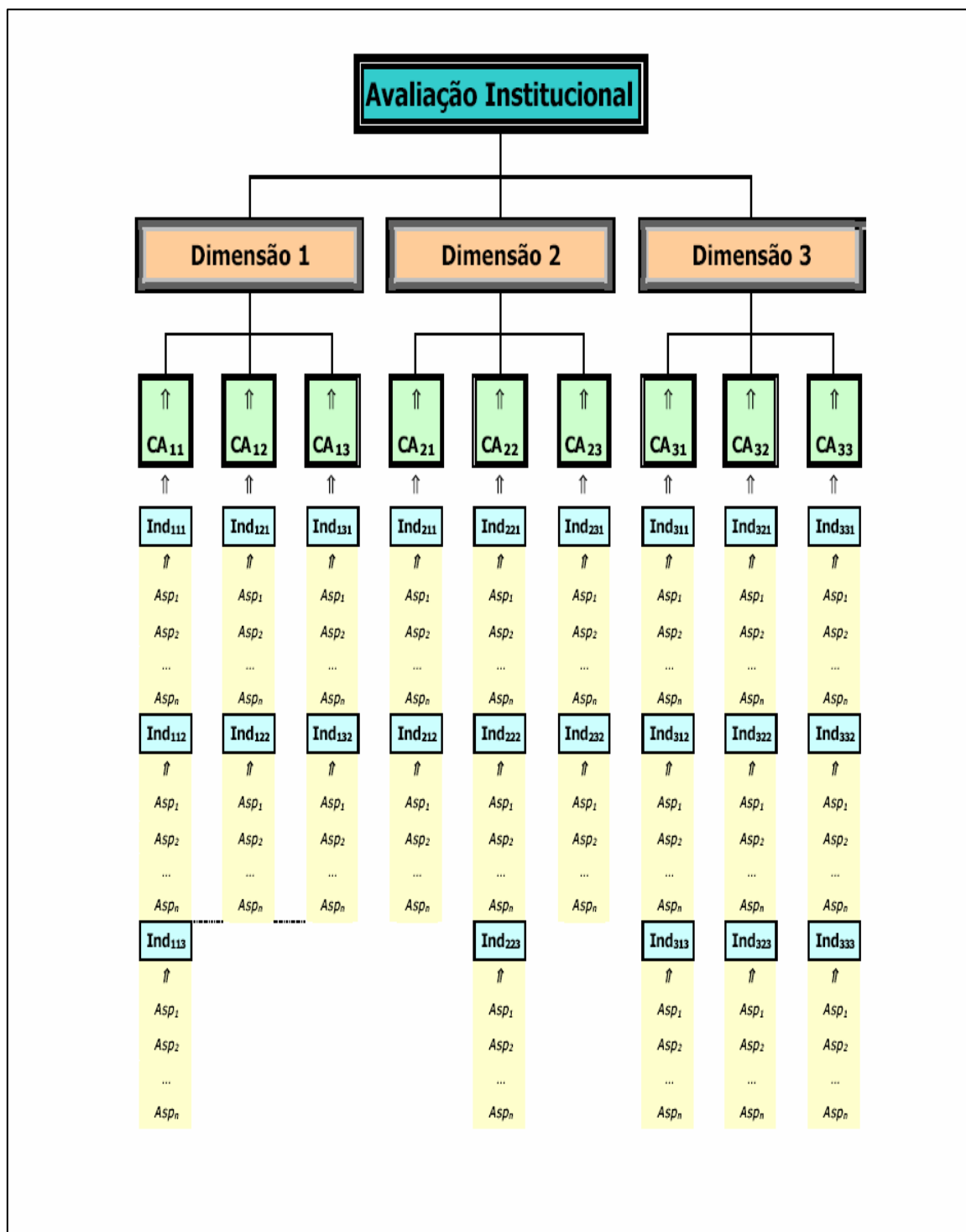


Figura 5.1 - Modelo hierárquico da Avaliação Institucional

Fonte: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. DAES. **Manual de avaliação institucional: centros universitários**. Brasília: MEC/INEP, 2002. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 09 set. 2003.

Três tipos de conceitos eram calculados: Conceito do Indicador, Conceito da Categoria e Conceito da Dimensão. Cada conceito correspondia a uma média aritmética ponderada, calculada a partir das notas que a Comissão dava aos Aspectos. Nesse contexto, representando por

N_{ij} a nota que a Comissão dá ao Aspecto j do Indicador i ;

λ_{ij} o peso que a Comissão atribui a esse aspecto;

Φ_{lk} o peso que ela dá a Categoria k da Dimensão l

e, desagregando por CI_i , CC_k e CD_l os indicadores que mediam o Conceito do Indicador i , o Conceito da Categoria k e o Conceito da Dimensão l , tem-se que:

$$CI_i = \frac{\sum \lambda_{ij} N_{ij}}{\sum \lambda_{ij}} \quad \forall \text{ Indicador } i$$

$$CC_k = \frac{\sum \theta_{ki} CI_i}{\sum \theta_{ki}} \quad \forall \text{ Categoria } k$$

$$CD_l = \frac{\sum \Phi_{lk} CC_k}{\sum \Phi_{lk}} \quad \forall \text{ Dimensão } l$$

onde os pesos atribuídos (λ_{ij} e Φ_{lk}) eram de livre arbítrio da Comissão.

É evidente que a Avaliação Institucional, nos moldes em que foi instituída e estava sendo implementada, (i) fundamentava-se nos princípios da administração científica de Taylor (1990) e na avaliação por objetivos de Tyler (c1949), pois se centrava na produtividade, na quantificação de resultados e em objetivos, metas e ações pré-estabelecidas, ou seja, nos objetivos, metas e ações específicos estabelecidos no PDI da IES e nos objetivos gerais fixados pelo MEC; (ii) adotava uma visão mecanicista da organização das IES, centrada na aferição da eficácia, assumindo os processos pedagógicos e gerenciais como sendo certos, estáveis e objetivos; e (iii) produzia resultados quantificáveis, mensuráveis e formalizáveis, isentos da visão crítica contextualizada dos *stakeholders* da IES.

Dessa forma, a Avaliação Institucional caracterizava-se como um controle da veracidade das informações sobre a gestão administrativa e acadêmica, os programas de ensino, pesquisa e extensão e a infra-estrutura das instituições,

relatadas pela IES no Formulário Eletrônico, no PDI e no Projeto de Avaliação Institucional (auto-avaliação).

5.1.2. Avaliação das Condições de Ensino (ACE)

O propósito dessa avaliação era cumprir a determinação da LDB, de garantir, por meio de avaliações periódicas, a qualidade do ensino oferecido pelas IES. Além disso, ela visava à geração de informações que subsidiavam o MEC nas decisões de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação, medida necessária para a emissão dos diplomas aos alunos. De um modo geral, ela foi projetada e vinha sendo aplicada para avaliar as condições de ensino dos cursos de graduação.

A Avaliação das Condições de Ensino⁹ de um curso de graduação era realizada por uma Comissão de especialistas designada pelo INEP, que focalizava o funcionamento, a gestão, as atividades acadêmicas, a infra-estrutura, entre outros aspectos do curso e que realizava uma verificação *in loco*. O INEP elaborou um Manual Geral de Avaliação das Condições de Ensino (BRASIL, 2002a), para orientar os trabalhos dessa Comissão. Antes de realizar a avaliação *in loco*, a Comissão examinava diversos documentos que a IES encaminhava ao MEC ao solicitar reconhecimento ou renovação de reconhecimento de curso, incluindo necessariamente os últimos relatórios do Exame Nacional de Cursos e da Avaliação das Condições de Oferta, além do formulário eletrônico padrão preenchido pela IES, do estatuto ou regimento em vigor na IES, do projeto do curso, incluindo currículo e planos de ensino das respectivas disciplinas, e do projeto de auto-avaliação do curso.

Os procedimentos de avaliação da ACE são semelhantes aos da AI, descritos na seção anterior e ilustrados na Figura 5.1. Todavia, as Dimensões e as Categorias são aquelas apresentadas no Quadro 5.2 e as associações Dimensões-Categorias-Indicadores-Aspectos, aquelas transcritas nos Anexos D, E e F.

⁹ Anteriormente esse processo denominava-se Avaliação das Condições de Oferta e era realizado por comissões de especialistas designadas pela Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESu).

DIMENSÕES	CATEGORIAS
Organização Didático-Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Administração Acadêmica; - Projeto do curso; - Atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação.
Corpo docente	<ul style="list-style-type: none"> - Formação acadêmica e profissional; - Condições de trabalho; - Atuação e desempenho acadêmico e profissional.
Instalações	<ul style="list-style-type: none"> - Instalações gerais; - Biblioteca; - Instalações e laboratórios específicos.

Quadro 5.2 - Dimensões e categorias de análise da Avaliação das Condições de Ensino

Fonte: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. DAES. **Manual geral de avaliação das condições de ensino**. Brasília: MEC/INEP, 2002a. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em 09 set. 2003.

A Comissão atribuía aos aspectos avaliados conceitos que, dependendo de sua característica, podiam ser Insuficiente ou Ótimo, ou Insuficiente, Regular ou Ótimo, ou Insuficiente, Fraco, Regular, Bom ou Ótimo. Tais conceitos eram transformados em notas quantitativas. A Comissão também atribuía às categorias, aos indicadores e aos aspectos pesos que, de modo semelhante à AI, permitiam o cálculo de conceitos de Indicadores (CI_i), conceitos de Categorias (CC_k) e conceitos de Dimensões (CD_l). Finalmente, a Comissão atribuía às Condições de Ensino o conceito CMB (Condições Muito Boas), CB (Condições Boas), CR (Condições Regulares) ou CI (Condições Insuficientes). Adicionalmente aos conceitos atribuídos ao curso avaliado, a Comissão de verificação deveria propor recomendações para o aperfeiçoamento das Condições de Ensino ou para o saneamento das deficiências encontradas.

O manual da ACE (BRASIL, 2002a) aponta que a avaliação *in loco* visava (i) verificar se a infra-estrutura e os recursos humanos eram adequados e se estavam a serviço dos objetivos maiores explicitados no projeto do curso; e (ii) estabelecer comparações entre as situações reais e os documentos previamente examinados. Fica evidente que a ACE, assim como a AI, era centrada na aferição da eficácia e tinha característica reguladora e punitiva, uma vez que existia a ameaça da

suspensão do funcionamento daqueles cursos que não atendiam aos requisitos pré-estabelecidos.

Ademais, apesar do suposto uso de técnicas mistas de coleta de dados, como pesquisa documental, reuniões, diálogos e entrevistas com os *stakeholders* dos cursos, a informação obtida na verificação *in loco* era muito superficial. O contato que a Comissão de Avaliação mantinha com os *stakeholders* resumia-se, de um modo geral, a uma reunião pontual com aqueles (professores e alunos) que a coordenação do curso convidava para aquele momento específico e que, geralmente, já tinham recebido orientação prévia sobre o que deveria e não deveria ser dito. Por conseguinte, a confiabilidade das informações obtidas era questionável, pois elas eram meras opiniões que muitas vezes dissimulavam intenções, informações e valores. Todavia, tais informações eram consideradas no momento da análise dos dados e na atribuição dos conceitos e, conseqüentemente, os resultados das avaliações podiam ser distorcidos, seja pelo uso inadequado das técnicas de coleta e análise dos dados ou propositalmente.

5.1.3. Exame Nacional de Cursos (ENC)

Este exame tinha como propósito subsidiar os processos de decisão e de formulação de ações para a melhoria dos cursos de graduação, uma vez que ele

[...] visa complementar as avaliações mais abrangentes das instituições e cursos de nível superior que analisam os fatores determinantes da qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão, obtendo dados informativos que reflitam, da melhor maneira possível, a realidade do ensino (PERGUNTAS ..., 2002).

Todavia, ele era tomado como o principal processo avaliador da qualidade dos cursos de graduação, não só pela sociedade, como também pelo próprio MEC, conforme explicitado no Manual do Provão:

O Exame Nacional de Cursos (ENC) visa constituir um indicador de qualidade do ensino nos cursos de graduação. O ENC verifica a aquisição dos conhecimentos e habilidades básicas dos grupos de concluintes dos cursos de graduação, e seus resultados produzem dados por instituição de ensino superior, categoria administrativa, município, estado e região. Assim, são constituídos referenciais que permitem a definição de ações voltadas para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação, por parte de professores, técnicos, dirigentes e autoridades educacionais (BRASIL, 2001c, p. 11).

O INEP aplicava o ENC, anualmente, aos formandos, com vistas a avaliar os cursos de graduação sob o prisma do processo de ensino-aprendizagem. Em 1996 ele foi realizado, pela primeira vez, pelos formandos dos cursos das áreas de Administração, Direito e Engenharia Civil. A cada ano, gradativamente, cursos de outras áreas vinham sendo incorporados a essa avaliação. Em 2003, cerca de 6.500 cursos de 26 áreas do conhecimento participaram do ENC.

Segundo o Manual do Provão (BRASIL, 2001c), as diretrizes para a aplicação do ENC aos cursos de uma determinada área do conhecimento eram definidas por uma Comissão composta por especialistas de notório saber na área. Tais comissões eram designadas por Portaria Ministerial e constituídas após consulta ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, aos conselhos federais de profissões regulamentadas e a associações de instituições educacionais e científicas das respectivas áreas. Cada Comissão tinha a responsabilidade de definir os objetivos do Exame, o perfil profissional desejado, as habilidades e conteúdos programáticos a serem avaliados e o tipo de prova a ser aplicada.

A participação de um formando no ENC era condição *sine qua non* para a concessão do seu diploma pela IES e para o seu registro no MEC. Portanto, todos os formandos eram obrigados a participar do ENC, tanto os alunos que estavam em condições acadêmicas de concluir o curso de graduação durante o ano letivo da realização do Exame, como aqueles que já haviam concluído o curso, mas que ainda não tinham realizado o Exame. O INEP era responsável para fiscalizar a participação de cada formando no ENC e de preparar e encaminhar ao MEC o Relatório de Comprovação de Presença dos Graduandos e Graduados no Exame Nacional de Cursos.

Os deveres das IES com relação ao ENC encontravam-se expressas no Manual do Provão (BRASIL, 2001c). Entre eles destacam-se: (i) colaborar com as Comissões na definição da abrangência do Exame; (ii) manter atualizados junto ao INEP os dados das IES e de cada curso/habilitação; (iii) fornecer ao INEP a relação dos formandos obrigados ao Exame e dos formandos que tenham optado por realizá-lo novamente; (iv) fornecer ao INEP o cadastro dos professores dos cursos submetidos ao ENC; (v) registrar o comparecimento do aluno ao ENC, no respectivo histórico escolar, após receber o Relatório de Comprovação de Presença dos Graduandos e Graduados no Exame Nacional de Cursos; (vi) usar os dados

agregados dos resultados do ENC como subsídio à avaliação; e, (vii) (re)formulação do projeto e prática pedagógicos do curso.

As provas do ENC eram elaboradas e aplicadas por entidades jurídicas de direito público ou privado, contratadas pelo INEP. Antes de serem aplicadas, as provas passavam por um processo de avaliação prévia, restrito aos coordenadores dos cursos que seriam avaliados, que visava aferir aspectos operacionais como o nível de dificuldade e a extensão da prova, o tempo destinado à resolução da prova, a clareza e objetividade no enunciado das questões, bem como aspectos conceituais como a sua adequação em relação aos conteúdos, habilidades e projeto pedagógico do curso/habilitação.

A divulgação dos resultados do ENC se dava por meio de relatórios-síntese, gerais e por área, relatando os resultados globais, e por meio de relatórios de curso, relatando os resultados específicos de cada curso. Esses relatórios eram disponibilizados às IES na página da Internet <http://prova.inep.gov.br>. Cada graduando e graduado participante do processo recebia, exclusivamente, um boletim de desempenho individual do seu exame, sendo que os resultados individuais não eram divulgados em relatório. De 1996 a 2000, os resultados do ENC eram expressos pelos conceitos A, B, C, D e E, que, respectivamente, indicavam cursos de pior desempenho e que eram atribuídos em proporção fixa aos cursos avaliados de uma mesma área do conhecimento. Assim, 12,5% dos cursos recebiam A, 17,5% recebiam B, 40% recebiam C, 17,5% recebiam D e 12,5% recebiam E, com vistas à distribuição dos conceitos dos cursos de uma área do conhecimento poder ser representada por uma curva normal de Gauss. No entanto, com essa metodologia, os conceitos baseavam-se somente na ordem em que as notas médias dos cursos ocorriam e não no valor de cada média, e, conseqüentemente, o ENC perdia o seu poder de medir a qualidade de cada curso, pois a informação da nota absoluta dada pela média dos resultados dos concluintes era perdida e os cursos eram classificados em categorias, para efeito externo, e ordenados para efeito interno do INEP, pois as notas absolutas não eram tornadas públicas.

Apesar de as notas dos alunos expressarem valores absolutos, o fato de os conceitos serem relativos impedia que eles pudessem ser utilizados para uma análise da educação superior, uma vez que eles não permitiam a avaliação do

conjunto de cursos de uma mesma área, independente do desempenho dos concluintes nas provas e da evolução desse desempenho de um ano para outro.

No ano de 2001, aconteceram mudanças na metodologia de avaliação do ENC com relação à atribuição de notas. A referência para a distribuição dos cursos nas classes A, B, C, D e E passou a ser a média de cada curso avaliado em função da média e do desvio padrão da totalidade dos cursos. Ou seja, o conceito A passou a ser atribuído aos cursos cujo desempenho superava a média geral em mais de 1,0 desvio-padrão; o conceito B, aos cursos cujo desempenho superava a média geral entre 0,5 e 1,0 desvio-padrão; o conceito C, aos cursos cujo desempenho não se afastava da média geral mais de 0,5 desvio-padrão; o conceito D aos cursos cujo desempenho era superado pela média entre 0,5 e 1,0 desvio-padrão; e conceito E, aos cursos cujo desempenho era superado pela média geral em mais de 1,0 desvio-padrão. Assim, os conceitos passaram a ser definidos a partir do seu afastamento (desvio-padrão) do desempenho médio dos cursos similares. Essa mudança flexibilizou o conhecimento externo dos conceitos do ENC ao permitir à sociedade saber, pelo menos, a distância, em termos de desvio-padrão, entre dois conceitos iguais, como por exemplo, entre o primeiro curso a receber A e o último curso a também receber A. Muitos problemas, porém, ainda persistiram, destacando-se a obrigatoriedade do Exame para todos os alunos sem a fixação de uma nota de corte que refletisse um nível mínimo de conhecimento.

Por conseguinte, o Exame Nacional de Cursos era uma avaliação normativa, com características dos testes referenciados à norma (*norm-referenced testing*), muito utilizados nos Estados Unidos durante o Período da Eficiência e dos Testes, pois, como ocorreu naquele Período, o ENC também se valia de testes padronizados e apostava na sua objetividade, impondo um conceito relativo de excelência, a partir da valorização dos mais capazes de demonstrar competências nos testes, e por culminar com a identificação dos piores, incapazes e incompetentes.

Assim, o Exame Nacional de Cursos era um instrumento de elitização, pois ele primeiro discriminava, para depois buscar a melhoria. O princípio adotado pelo ENC parece ser o de que a avaliação gera competição e que a competição gera qualidade, semelhantemente aos Princípios da Administração Científica de Taylor (1990). Nessa perspectiva, o ENC, apesar de conceitualmente ter sido um instrumento para a classificação e seleção dos cursos, na prática era um processo

de exclusão, pois os seus resultados nada significavam se analisados fora do contexto dos cursos.

5.2. O sistema após 2003

As prementes críticas da opinião acadêmica e pública em geral sobre o sistema de avaliação da educação superior vigente até 2003, conduziram o governo a designar em abril de 2003, por intermédio do MEC, uma Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior, com a finalidade de analisar esse sistema de avaliação vigente e propor alternativas para melhorá-lo. Os estudos da Comissão resultaram no documento *SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Bases para uma Nova proposta de Avaliação da Educação Superior*, que foi submetido ao MEC em agosto de 2003 (BRASIL, 2003). Após a criação do SINAES pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, esse documento foi publicado em 2ª edição ampliada, sob o título *SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulação* (BRASIL, 2004).

5.2.1. A criação do SINAES: Lei nº 10.861/2004

O objetivo do SINAES é o de “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996”, com a finalidade de melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão da oferta, aumentar a eficácia institucional e a efetividade acadêmica e social, e promover o aprofundamento dos compromissos e da responsabilidade social das IES, valorizando a missão pública da educação, promovendo valores democráticos, respeitando as diferenças e a diversidade e afirmando a autonomia e a identidade institucional (Lei nº 10.861/2004, Art. 1º).

Conforme o Art. 2º da referida Lei, cinco são os princípios que respaldam a fundamentação conceitual e política e a justificativa operacional do SINAES: globalidade; caráter público; respeito à identidade e à diversidade de instituições e cursos; participação; e regulação e supervisão.

Atendendo ao princípio da globalidade, a avaliação deverá contemplar análise integrada das estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das IES e de seus cursos. O caráter público da avaliação se refere à disseminação pública dos procedimentos, dados e resultados dos processos avaliadores. No que tange ao respeito à identidade institucional, entende-se que, apesar de cada IES dever se submeter ao cumprimento das normas oficiais e a critérios, indicadores e procedimentos gerais de avaliação estabelecidos por comissão coordenadora do Sistema de Avaliação, ela tem a liberdade de desenvolver processos avaliadores que correspondam aos seus objetivos e necessidades específicos, a fim de aumentar a consciência sobre sua identidade, identificando prioridades e desvelando potencialidades particulares. O princípio da participação estabelece a avaliação com o envolvimento dos *stakeholders* da educação superior, sejam os docentes, discentes e corpo técnico administrativo das IES e dos cursos, e da sociedade civil, por meio de suas representações. Por último, o princípio da regulação e supervisão vincula o (re)credenciamento das IES e a autorização e (re)reconhecimento de cursos de graduação à avaliação.

O SINAES é coordenado e supervisionado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) que também foi instituída pela Lei nº 10.861/2004 (Art. 6º). Observa-se que essa coordenação e supervisão incluem dentre outras atividades: propor e avaliar os instrumentos de avaliação a serem adotados; organizar comissões de avaliação; analisar relatórios, elaborar pareceres e recomendações e encaminhá-los às instâncias competentes. Quando a Lei atribui à CONAES “[...], avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação [...]” (Art. 6º, inciso I), deve estar se referindo à promoção da meta-avaliação do SINAES.

Por outro lado, a Lei nº 10.861/2004, em seu Art. 11, determina que as IES constituam Comissão Própria de Avaliação, formada por representantes de todos os segmentos da comunidade acadêmica (professores, alunos e servidores técnico-administrativo) e de representantes da sociedade civil organizada, e encarregada da auto-avaliação institucional e de relatar os resultados ao INEP.

Os principais instrumentos de avaliação do SINAES são três:

a) Avaliação das Instituições de Educação Superior, composta de:

- Auto-avaliação (AA) – coordenada pela Comissão Própria de Avaliação de cada IES; e
 - Avaliação Externa (AE) – realizada por Comissões de Avaliação Externa constituídas pela CONAES;
- b) Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG)** – realizada por comissões de avaliadores selecionados e capacitados pelo INEP; e
- c) Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)** – aplicado aos estudantes do primeiro e último ano de cada curso.

O Art. 3º da Lei nº 10.861/2004 estabelece que a avaliação das IES “[...] terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores [...]”, cujas reflexões e valorações se darão em torno de 10 dimensões centrais: (i) missão e plano de desenvolvimento institucional; (ii) políticas de ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação; (iii) responsabilidade social da IES; (iv) comunicação com a sociedade; (v) políticas de pessoal; (vi) organização e gestão da IES; (vii) infra-estrutura física; (viii) planejamento e avaliação; (ix) políticas de atendimento aos estudantes; e (x) sustentabilidade financeira.

A Auto-Avaliação é a primeira etapa da avaliação da instituição, que é complementada pela Avaliação Externa *in loco*. Para a realização dessa avaliação, o INEP disponibiliza, em meio eletrônico, as orientações gerais elaboradas a partir de diretrizes estabelecidas pela CONAES, que abrangem, no mínimo, as 10 dimensões de avaliação acima citadas, podendo ser ampliadas com as especificidades de cada IES. Entende-se que cada IES tem liberdade em complementar os procedimentos metodológicos de avaliação a serem adotados internamente, desde que eles forneçam as informações básicas requeridas. Essa avaliação resultará na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala de cinco níveis, a cada uma das dimensões avaliadas e ao seu conjunto.

A Avaliação dos Cursos de Graduação, por sua vez, conforme o Art. 4º da Lei nº 10.861/2004, “[...] tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica”, utilizando procedimentos e instrumentos diversos, sendo o principal a avaliação externa *in loco* realizada por

comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento. Esse instrumento de avaliação resulta na atribuição de conceitos, seguindo a mesma lógica da avaliação das instituições. Esse é um procedimento utilizado pelo MEC para o reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos de graduação representando uma medida necessária para a emissão de diplomas.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes foi apresentado como processo substituto ao Exame Nacional de Cursos, na tarefa de avaliar os cursos de graduação por área do conhecimento, porém tendo como interlocutores preferenciais os estudantes. A diferença que existiria em relação ao ENC é que o ENADE não visaria somente avaliar a construção e reprodução do conhecimento, nem tampouco, mediria e classificaria os cursos, mas ele se preocuparia, principalmente,

[...] com as dinâmicas da formação, que deve ser crítica e criativa, do desenvolvimento e da inovação em cada área, considerando a interdisciplinaridade, as relações de fronteira, o significado social da formação, o valor público dos conhecimentos, os avanços das ciências, tecnologias e artes, na perspectiva da educação continuada e das exigências de toda ordem, que se renovam e que se complexificam a cada ano (BRASIL, 2004, p.112).

O ENADE, nos termos da Lei nº 10.861, tem como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes dos cursos de graduação

[...] em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para o ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico da profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (Art. 5º, § 1º).

Além disso, esse instrumento avaliativo também pretende levantar o perfil dos alunos dos cursos de graduação e é aplicado com periodicidade trienal a amostras de alunos, ao final do primeiro e do último ano do curso, sendo introduzido de maneira gradual, cabendo ao MEC a determinação dos cursos, cujos alunos participarão do exame a cada ano. A situação regular do aluno com relação a sua efetiva participação no exame ou, quando for o caso, dispensa oficial pelo MEC, é componente curricular obrigatório, inscrito no histórico escolar do estudante.

Quanto à operacionalização do ENADE, cabe aos dirigentes das IES inscreverem junto ao INEP todos os alunos habilitados a participarem do exame. O

não-atendimento a esse requisito sujeita as IES às seguintes penalidades (Lei nº 10.861, Art. 10, § 2º):

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

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

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

Os conceitos de desempenho dos alunos no ENADE são expressos em uma escala de cinco níveis, tomando por base padrões mínimos de desempenho pré-estabelecidos. Todavia, os resultados não são tornados públicos nominal e individualmente, cabendo ao INEP informar exclusivamente a cada aluno o seu resultado individual. Como forma de incentivo para a continuidade dos estudos, o MEC concede aos estudantes de melhor desempenho bolsas de estudo, auxílio específico ou alguma outra forma de distinção com a mesma finalidade.

A realização da primeira edição do ENADE ocorreu em novembro de 2004, com a participação dos cursos das áreas de Agronomia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia ocupacional e Zootecnia. Em 2005 foram avaliados os alunos dos cursos das áreas de Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Sociais, Computação, Engenharia, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química. Para o ano de 2006 está prevista a avaliação dos alunos dos cursos das áreas de Administração, Arquivologia, Biblioteconomia, Biomedicina, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Design, Direito, Formação de Professores Educação Básica (Formação de professor das séries iniciais do ensino fundamental, Formação de professor do ensino fundamental e Normal Superior), Música, Psicologia, Secretariado Executivo, Teatro e Turismo.

A regulamentação dos procedimentos de avaliação do SINAES, conforme previsto no Artigo 14 da Lei nº 10.861, se fez pela Portaria MEC nº 2.051, de 09 de julho de 2004.

Nos termos da Lei nº 10.861, a responsabilidade da realização das avaliações acima descritas, continua sendo do INEP, órgão responsável pelas avaliações desde o Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, cabendo ao MEC tornar público e disponível os resultados dos processos avaliadores. Todavia, com o propósito de que os resultados das avaliações direcionem ações para a melhoria da qualidade da educação superior, haverá de ser firmado protocolo individual de compromisso entre as IES que apresentarem resultados insatisfatórios e o MEC, no sentido de as deficiências serem efetivamente sanadas. O não-atendimento a esse protocolo sujeitará as IES e os cursos a sanções punitivas previstas na legislação.

5.3. A configuração do Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Superior

A avaliação da educação superior e as competências para realizá-la acham-se insculpidas em diferentes dispositivos legais desde 1988; no entanto, a sua implementação, em alguns momentos, não alcançou o sucesso esperado. O sistema brasileiro de avaliação da educação superior, até o ano de 2003, abrangeu a avaliação das IES públicas e privadas e se compunha de diversos processos avaliadores, em especial o trio “AI-ACE-ENC”. A maneira como esse trio foi orientado em sua gênese, provocou problemas na sua operacionalização, em particular, aqueles relacionados ao seu objetivo de avaliar a qualidade da educação superior. Aparentemente, o MEC não negociou adequadamente o Sistema de Avaliação com a comunidade acadêmica e impôs processos avaliadores teórico-metodologicamente inconsistentes. Ademais, ele sempre divulgou os resultados desse trio como se eles retratassem a qualidade da educação superior.

No que se refere à Avaliação Institucional, parece ter havido um reordenamento das atividades de avaliação realizadas pelas Comissões de Especialistas, designadas pelo MEC, conforme previsto na legislação apresentada, mais especificamente, no Decreto nº 2.026/1996, que foi respaldado pelo Decreto nº 3.860/2001. Por sua vez, o uso dos resultados da AI parece ter sido bastante restrito, uma vez que eles serviam apenas para subsidiar decisões do MEC com relação ao (re)credenciamento das IES.

Com relação à Avaliação das Condições de Ensino realizada até 2003, parece ter havido negligência metodológica, principalmente com relação às entrevistas realizadas *in loco* e à análise do contexto dos cursos. Todo processo avaliador deveria produzir informações exatas, confiáveis e relevantes; para tal, seria mais adequado organizar entrevistas e reuniões com uma amostra aleatória dos *stakeholders*, para que o contexto do curso pudesse ser submetido a um exame mais detalhado e estatisticamente mais significativo e robusto. A ACE também falhou na identificação dos pontos fortes e fracos do curso, dos possíveis conflitos de interesse entre os *stakeholders*, das pressões políticas e da forma como os *stakeholders*, intencionalmente ou não, interferem e colaboram com as atividades do curso. Quando o contexto do curso é examinado de forma superficial, fatores que podem estar influenciando no bom desenvolvimento de suas atividades podem ser ignorados e uma interpretação errônea pode conduzir a resultados e recomendações igualmente equivocados. A escolha dos informantes, o uso de técnicas adequadas para a coleta dos dados pretendidos e o entendimento do contexto do curso são aspectos fundamentais para o avaliador coletar e analisar os dados e, com eles, produzir informações exatas, confiáveis e relevantes, de forma a atender aos interesses dos *stakeholders* do curso de graduação. Parece que esses cuidados eram, muitas vezes, negligenciados pelas Comissões de Avaliação das Condições de Ensino.

O Exame Nacional de Cursos abstraía as diferentes realidades concretas dos cursos e avaliava como se todos os alunos tivessem tido as mesmas condições e os mesmos contextos de ensino-aprendizagem, pois ele não considerava os diferentes processos culturais e vivenciais e reduzia os currículos a alguns conteúdos, empobrecendo-os. Em consequência, o ENC tornou-se um instrumento incapaz de indicar o valor e o mérito do ensino de graduação e, por assim dizer, a qualidade dos cursos. O ENC, sendo um teste padronizado, não funcionaria para avaliar a qualidade de um curso, porque forneceria um volume de informações menor do que aquele realmente necessário gerar para avaliar a qualidade. Adicionalmente, a sistemática de avaliação empregada no ENC: (i) dava ênfase aos resultados, atribuindo mérito individual às instituições; (ii) provia dados de desempenho predominantemente quantitativos e escalonados, que resultavam em medida relativa e *ranking*; e (iii) caracterizava-se como uma avaliação de desempenho externa não

devidamente articulada à auto-avaliação das instituições e cursos e aos demais processos avaliadores integrantes do Sistema. Ademais, sabe-se que testes, cujos resultados baseiam-se apenas no número de acertos dos alunos em uma prova, podem servir para medir o conhecimento dos alunos. Assim, uma ampla amostra do conhecimento dos alunos dos cursos de graduação, apesar de parcial e pontual, era conhecida pelo Exame Nacional de Cursos. Porém, tal conhecimento não é suficiente para conhecer o valor e o mérito de um curso, uma vez que são necessárias outras informações para avaliar qualidade de cursos, conforme os conceitos tradicionais. Esses fatores podem ter determinado a inadequação do ENC como processo avaliador, comprometendo tanto as possibilidades de análise, quanto as de interpretação e julgamento das informações por ele providas, deixando questionamentos quanto à sua utilidade para a avaliação da qualidade dos cursos de graduação.

Observe-se que, afora as características próprias de cada processo avaliador, o trio “AI-ACE-ENC” tinha um caráter muito quantitativista, apoiado na aplicação e no tratamento de questionários e formulários, voltados para fatores que envolvessem o processo ensino-aprendizagem. Porém, os relatórios desse trio apresentavam pouco tratamento analítico-interpretativo das informações e os dados relacionados às dimensões das estruturas física e administrativa compunham um agregado de informações pouco relacionado com as demais dimensões das instituições e dos cursos. Em cada um desses três processos, a avaliação desempenhou papel distinto. Havia objetivos comuns, pois eles tinham a finalidade de fornecer informações sobre a qualidade das instituições e dos cursos de graduação à sociedade, ao Estado e às próprias IES. Porém, existiam nítidas diferenças de metodologia: suas funções não eram claras e, muitas vezes, os resultados não eram confiáveis.

Em síntese, esses três processos de avaliação instituídos pelo MEC e vigentes até o ano de 2003, dedicavam-se, principalmente, em descrever e quantificar variáveis e tinham intrínseca a incumbência de controle e fiscalização, servindo para guiar o governo em suas decisões relativas às políticas regulatórias do sistema educacional, particularmente, nas decisões relativas ao (re)credenciamento de IES e ao reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação. Além disso, esse trio tinha caráter punitivo: o curso tinha o

reconhecimento suspenso quando obtivesse um Conceito Insuficiente na dimensão corpo docente da ACE e três conceitos D ou E consecutivos no ENC.

Comparando o SINAES com o Sistema de Avaliação anterior, representado pelo trio “AI-ACE-ENC”, parece, à primeira vista, ter havido avanços políticos, teóricos e conceituais na avaliação da educação superior. A exemplo, os documentos relativos ao trio não apresentam claramente um *background* teórico, mas levam implícito o conceito de avaliação somativa e de regulação. Todavia, o documento base do SINAES (BRASIL, 2004), além de distinguir avaliação de regulação, externaliza os conceitos de integração e participação, dá ênfase ao aspecto formativo e à globalidade da avaliação, e estabelece que os seus resultados devem ser úteis para o processo decisório.

A Lei nº 10.861/2004, que criou o SINAES, entende a avaliação da qualidade da educação superior como um processo educativo-emancipatório, articulado com as funções de regulação, construído coletivamente entre agentes da comunidade acadêmica, do governo e da sociedade, em decorrência das políticas públicas da educação superior e dos projetos pedagógicos das IES e dos cursos. Esse horizonte indica que esse sistema resgatou os princípios de avaliação institucional preconizados pelo PAIUB, que, parece, têm orientado as diretrizes da avaliação da educação superior brasileira, desde a década de 1990, apesar de o trio “AI-ACE-ENC” não ter atendido a esses princípios em alguns aspectos. Recorde-se que os princípios do PAIUB foram discutidos e acordados entre os *stakeholders* da educação superior e apresentam, na sua essência, visível conotação com os tributos e padrões de avaliação educacional do *Joint Committee* (1994), como demonstrado na Figura 3.1. Nesse sentido, é possível dizer que a avaliação da educação superior continua sendo regida pelos mesmos princípios do PAIUB, como destacado no Quadro 5.3.

PRINCÍPIOS DO PAIUB	PRINCÍPIOS DO SINAES
Globalidade	Globalidade
Comparabilidade	É contemplado no estabelecimento de um roteiro mínimo comum de dimensões de avaliação.
Respeito à Identidade Institucional	Respeito à identidade e à diversidade de instituições e cursos
Não-premiação ou punição	Regulação e supervisão
Adesão Voluntária	Participação
Legitimidade	Caráter público
Continuidade	É contemplado no estabelecimento da periodicidade das avaliações

Quadro 5.3 - Princípios do PAIUB e Princípios do SINAES

Não obstante surge um questionamento: Os processos de avaliação do SINAES realmente são uma alternativa viável para avaliar a qualidade dos cursos de graduação? A respeito três observações merecem destaque.

No caso do ENC existia uma indefinição de papéis. O aluno, ao mesmo tempo em que era avaliado, também era avaliador; ademais, não havia uma distinção clara do tipo de avaliador que ele era, interno ou externo. A avaliação que o aluno fazia não era voluntária, o que pode ser um dos fatores que distorciam os resultados, pois ao realizar a prova, o aluno poderia recalcar sentimentos positivos e/ou negativos, acumulados durante o curso. O ENADE também traz consigo esse mesmo problema: (i) mesmo sendo realizado com um grupo aleatório de alunos, eles podem, igualmente como ocorria com o ENC, não assumir compromisso com o processo avaliador, a menos que o grupo de alunos seja conscientizado da importância dessa avaliação e seja colocado de forma explícita quando o aluno é o avaliado e quando ele é o avaliador; e, (ii) assim como foi o ENC, o ENADE também é obrigatório, pois a amostra escolhida precisa fazer o exame.

Por outro lado, a implementação do SINAES a partir do roteiro básico de dimensões estabelecido pela Lei nº 10.861/2004 exigirá, em primeiro lugar, um pluralismo de métodos e técnicas qualitativos e quantitativos de coleta e tratamento de dados, e, em segundo lugar, uma logística ampla e a garantia de viabilidade técnica, política e financeira.

Adicionalmente, maior atenção analítica deveria ser dada à metodologia operacional, às técnicas e instrumentos sugeridos e à legislação do SINAES, apesar de ainda serem poucos os resultados práticos de sua operacionalidade. Nessa direção, é preciso que o novo sistema de avaliação proposto, em especial o quarteto “AA-AE-ACG-ENADE”, seja endossado por uma análise sistemática para verificar se ele aperfeiçoa as bases teóricas, conceituais e metodológicas do Sistema de Avaliação vigente até 2003 e se ele é capaz de avaliar qualidade de cursos de graduação. Para tal é necessário analisar o corpo doutrinário e pragmático do SINAES com a finalidade de verificar a sua capacidade de avaliar a qualidade dos cursos de graduação, uma vez ser esse um dos seus propósitos proeminentes.

A configuração do Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Superior tem implícito, e a literatura sustenta, que um bom processo avaliador deve obedecer a princípios, padrões e critérios. Nessa direção, o PAIUB apresenta os princípios de Globalidade, Comparabilidade, Respeito à Identidade Institucional, Não-Premiação ou Punição, Adesão Voluntária, Legitimidade e Continuidade para orientar a avaliação; por sua vez, o SINAES tem como princípios norteadores a Globalidade, o Caráter Público, o Respeito à Identidade e à Diversidade de Instituições e Cursos, a Participação e a Regulação e Supervisão; o *Joint Committee* (1994) apresenta a Utilidade, a Viabilidade, a Propriedade e a Exatidão como atributos necessários ao processo de avaliação, cuja aceção, explica em forma de padrões; e, Sander (1995) aponta a Eficácia, a Eficiência, a Efetividade e a Relevância como critérios para avaliação da gestão no setor educacional. O objetivo desses princípios, padrões e critérios é subsidiar a gestão, o planejamento e o desenvolvimento de sistemas de avaliação educacional, de forma a garantir legitimidade política e técnica aos processos avaliadores e para que os resultados da avaliação atendam às necessidades dos *stakeholders*. Apesar das diferenças de enfoque, todos eles convergem para o mesmo fim: a qualidade no setor educacional. Em conformidade, entende-se que os critérios de Eficácia, Eficiência, Efetividade e Relevância representam, de maneira satisfatória, as diretrizes orientadoras do conjunto de princípios e padrões acima mencionado. Nesse sentido, eles podem ser considerados condições necessárias para os sistemas de avaliação educacional e serem marco de referência para a realização de meta-avaliações de processos de avaliação de cursos de graduação.

Por conseguinte, resgatando a questão central desta pesquisa - **Como realizar uma meta-avaliação de processos de avaliação de cursos de graduação, focada em sua capacidade de avaliar a qualidade do curso?** -, colocou-se, como propósito desta pesquisa, demonstrar a tese de que **a meta-avaliação de um processo de avaliação de cursos de graduação, focada na sua capacidade de avaliar a qualidade do curso, pode ser realizada por meio de uma avaliação que verifique a eficácia, a eficiência, a efetividade e a relevância do processo.**

Diante disso, teve-se o propósito de construir um modelo para a meta-avaliação de processos de avaliação de cursos de graduação, que considere no seu referencial teórico-metodológico, (i) o conceito de qualidade apresentado no capítulo 2; (ii) os princípios, atributos e padrões apresentados no Capítulo 3; (iii) a definição de avaliação da qualidade de cursos de graduação apresentada no Capítulo 4; e (iv) a configuração do Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Superior, descrito neste Capítulo. Assim, o objetivo geral da pesquisa era:

Construir um modelo de meta-avaliação para processos de avaliação de cursos de graduação, que contemple o conceito de qualidade educacional baseado nos critérios de eficácia, eficiência, efetividade e relevância.

Esta pesquisa é amplamente justificada haja vista ser limitado o estado-da-arte da meta-avaliação na literatura brasileira. Discussões da estrutura lógica de meta-avaliações não têm sido divulgadas e só aparecem em alguns poucos documentos. Essa carência refere-se a estudos sobre avaliação de processos avaliadores de objetos educacionais que apresentem uma metodologia sistemática e que contemplem análises extensas de problemas realmente encontrados no trabalho prático da avaliação. Por isso, buscou-se encontrar referências sobre meta-avaliação na literatura internacional, o que é tema do próximo capítulo.

6. MODELO DE META-AVALIAÇÃO DE PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

Nos últimos anos, o tema meta-avaliação tem sido constantemente lembrado na área da avaliação educacional devido à necessidade de os avaliadores melhorarem o seu trabalho, fundamentados em novos conceitos e instrumentos. Todavia, a literatura brasileira, no que se refere ao tema, não é muito abundante. Embora a preocupação exista em diversos programas de auto-avaliação das Instituições de Ensino Superior, existe uma lacuna quanto à disseminação de relatórios de meta-avaliação e de referências teórico-metodológicas de como conduzi-la. Porém, há trabalhos de considerável reconhecimento internacional. Dentre eles destacam-se os trabalhos de Scriven, *An introduction to Meta-Evaluation* (1969) e *Evaluation Thesaurus* (1991); os trabalhos de Stufflebeam, *Meta-evaluation* (1974), *Meta-evaluation: concepts, standards and uses* (1981) e *The methodology of meta-evaluation* (2000b); e o elenco de atributos e padrões para avaliação de programas educacionais do *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1994). Esses trabalhos, pelo seu alcance e importância, são o referencial básico deste capítulo, cujo objetivo é conceituar a meta-avaliação e definir um modelo teórico-metodológico de meta-avaliação de processos de avaliação da educação superior.

6.1. Conceituação e propósitos da meta-avaliação

O termo meta-avaliação foi cunhado por Scriven (1969) que, por analogia ao termo avaliação, o definiu como uma investigação sistemática, cujo objetivo é emitir um juízo acerca do valor e do mérito de uma avaliação primária¹⁰ e do seu avaliador. Dessa forma, ela é uma obrigação científica e ética, uma vez que as necessidades de informação e o desempenho profissional de terceiros estão envolvidos.

¹⁰ Refere-se ao processo de avaliação de qualquer objeto educacional, não à avaliação do sistema, processo ou instrumento de avaliação.

Ainda que o prefixo “meta” reflita conotação temporal (depois de), a meta-avaliação não se realiza apenas quando finalizado o processo avaliador, pois ela também pode ser realizada no decorrer da avaliação. Assim, a meta-avaliação pode ser formativa ou somativa. Ela é formativa, quando ocorre durante o processo avaliador visando verificar se a condução da avaliação está sendo apropriada e se as informações produzidas estão atendendo às necessidades dos *stakeholders*. Essa meta-avaliação tem a função de fornecer informações para que decisões sejam tomadas a fim de melhorar o processo avaliador. A meta-avaliação somativa, por sua vez, é realizada ao final do processo ou das etapas do processo avaliador, por meio de exame minucioso do processo e dos resultados, a fim de verificar seu desempenho e detectar os seus pontos fortes e fracos (SCRIVEN, 1969, 1991). Não se presume como condição necessária a meta-avaliação ser realizada por meta-avaliadores externos, pois ela pode ser realizada pelos mesmos agentes da avaliação primária; todavia, o *Joint Committee* (1994) sugere que ela deva ser realizada por avaliadores externos, principalmente quando somativa, a fim de evitar que seja parcial ou influenciada por políticas e jogos de interesse.

O propósito de meta-avaliações é aperfeiçoar, recapitular ou exemplificar um processo de avaliação. A meta-avaliação para aperfeiçoamento é formativa e visa colher informações para melhorar a qualidade dos processos avaliadores; a meta-avaliação para recapitulação é somativa e visa coletar informações para *accountability*; a meta-avaliação para exemplificação é guia para a elaboração de processos avaliadores e os seus resultados propiciam a ampla compreensão dos processos examinados e são úteis para ilustrar pesquisas empíricas e questões teóricas (STUFFLEBEAM; SHINKFILELD, 1987). Em todos os casos, porém, o ato de meta-avaliar requer atenção às necessidades de informação dos *stakeholders* e à relação entre a finalidade, os objetivos, as metas, o *design*, o processo e os resultados do processo avaliador. A meta-avaliação deve ser flexível e receptiva para ser possível colocar em relevo o que está ocorrendo e o por quê está ocorrendo, bem como para proporcionar dados reais sobre as condições do processo avaliador sob avaliação.

A meta-avaliação é uma forma de avaliação; portanto, o seu conceito deve ser consistente com as premissas de avaliação educacional e, assim, ela deve ser um processo multidimensional, multidisciplinar, contínuo e permanente de coleta de

dados, que devem ser analisados e interpretados à luz de um marco de referência para o ajuizamento de valor e mérito; sendo valor definido pela medida em que o processo avaliado satisfaz as necessidades de informação dos *stakeholders*, e mérito, pela medida em que ele satisfaz aos critérios e padrões instrumentais estabelecidos. Ademais, os seus resultados devem se constituir em ferramenta para a tomada de decisão com vistas à melhoria da qualidade do processo avaliado ou para a sua *accountability*. A Figura 6.1 resume esse conceito.

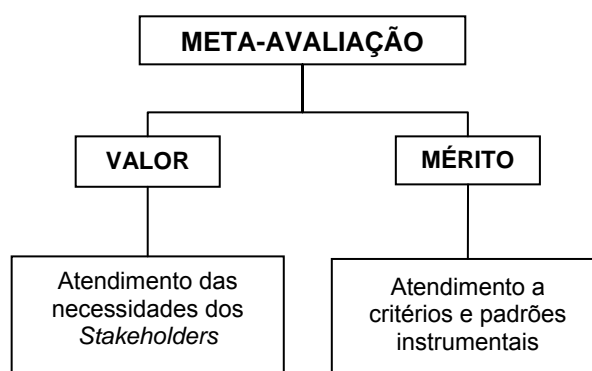


Figura 6.1 - Conceito de meta-avaliação

Stufflebeam (1974) entende que a meta-avaliação deve julgar o processo avaliador com vistas a quatro critérios de adequação técnica, a seis critérios de utilidade e à relação custo-benefício. Os critérios que caracterizam a adequação técnica da avaliação são: validade interna, validade externa, confiabilidade e objetividade; os critérios de utilidade são: relevância, importância, abrangência, credibilidade, oportunidade e disseminação.

A validade interna diz respeito aos resultados da avaliação, ou seja, se eles são precisos, inequívocos e respondem às questões de avaliação. Usuais perguntas a serem respondidas pela meta-avaliação na aferição da validade interna são: (i) Há informação suficiente sobre o processo avaliador avaliado? (ii) O *design* planejado para o processo avaliador respondeu aos objetivos que eram buscados por quem o implementou? (iii) A metodologia escolhida (qualitativa ou quantitativa) é adequada para obter resultados válidos? (iv) Os resultados obtidos são confiáveis? Ademais, há de se considerar também que todo estudo avaliativo tenha um número mínimo de

respostas ou resultados esperados ante os objetivos planejados ao iniciar a avaliação.

A validade externa é o critério concernente à generalização dos resultados obtidos pela avaliação, ou seja, define as extrapolações que se quer fazer dos resultados e demonstra se os resultados autorizam tais extrapolações. Nesse sentido, é preciso responder: (i) Os resultados obtidos respondem a quais objetivos do processo avaliador? (ii) Quais *stakeholders* são beneficiados pelos resultados obtidos? (iii) Os resultados obtidos são válidos apenas para a amostra estudada ou podem ser generalizados a outros grupos do mesmo contexto em que se realizou a avaliação? (iv) Os resultados são um prognóstico do que pode ocorrer em avaliações posteriores desse tipo? Todavia, a meta-avaliação deve esclarecer a extrapolação que o avaliador fez dos resultados obtidos e o que quis demonstrar.

A confiabilidade se refere à exatidão dos dados que são utilizados para fazer a avaliação e à consistência interior dos resultados, isto é, quão consistentes são os resultados obtidos a partir dos dados coletados pelo processo avaliador sob condições de teste-reteste. Se os resultados obtidos carecem de precisão e reproduzibilidade, podem ter sido utilizados metodologia inadequada ou incompleta e instrumentos errados de coleta e análise de dados.

A objetividade da avaliação refere-se à interpretação dos dados e à comunicação dos resultados, ou seja, se os resultados foram publicizados de maneira a não conduzir os diferentes usuários a leituras ambíguas. Nesse sentido, a meta-avaliação deve aferir se os resultados foram publicizados com juízos adequados e se foram documentados substantivamente, ou se simplesmente respondem à experiência dos participantes do processo avaliador e às percepções deles; ou ainda, se foram distorcidos pelo avaliador para responder a interesses próprios, interesses do cliente ou patrocinador ou de outros *stakeholders*. Ao menos que os resultados da avaliação possam ser interpretados de igual forma por diferentes especialistas da área, o verdadeiro significado dos resultados será sempre submetido a questionamentos.

Para satisfazer os critérios de utilidade, o processo avaliador deve ser informativo para os seus *stakeholders* e produzir impacto nas atividades deles. Dessa forma, esses critérios envolvem uma interação explícita ou implícita entre os resultados do processo avaliador e os seus usuários. O critério da relevância diz

respeito ao fato de os resultados obtidos responderem à finalidade da avaliação. Nesse sentido, a meta-avaliação deve aferir se os relatórios da avaliação primária esclarecem, entre outras, as seguintes questões: (i) Quem são os *stakeholders*? (ii) Que informações foram requeridas por eles? e (iii) Até que ponto o *design* de avaliação foi responsivo à finalidade declarada e às necessidades de informação dos *stakeholders*? O critério de relevância requer que os *stakeholders* e a finalidade da avaliação sejam especificados. Tais especificações resultam nas perguntas a serem respondidas pelo processo de avaliação, enquanto que a comparação de resultados e perguntas determina a relevância do processo.

A importância é o critério que avalia se existiu uma clara e correta escolha dos dados necessários e obtidos para chegar aos resultados do processo avaliador. Em avaliações sempre há um conjunto de dados potencialmente pertinentes aos propósitos do estudo, porém restrições práticas podem permitir apenas a coleta de parte desses dados. Em vista disso, baseado em seus próprios juízos substantivos e nas prioridades dos *stakeholders*, o avaliador deve escolher os dados mais apropriados e significativos para os propósitos da avaliação.

O critério da abrangência define até onde os resultados reportados podem chegar, ou seja, a informação produzida tem extensão suficiente para responder às perguntas de avaliação e sob quais critérios e padrões os dados foram avaliados? Metodologicamente, o critério da abrangência se refere à limitação dos dados e resultados.

O critério da credibilidade se refere à confiança que os *stakeholders* colocam na equipe de avaliação, uma vez que eles, freqüentemente, não têm condições de avaliar a adequação técnica da avaliação. De maneira geral, os *stakeholders* depositam maior confiança em equipes externas de avaliação, por sua independência com o objeto avaliado e pela objetividade que essa condição pode dar ao relatório final da avaliação. Todavia, é crucial que o critério da credibilidade seja reconhecido pela meta-avaliação, independente de a avaliação primária ter sido realizada por agente externo ou interno. O avaliador assegura a confiabilidade de sua avaliação na medida em que seja aberto e transparente em mostrar os resultados tal como obtidos e demonstrar integridade profissional.

A oportunidade da avaliação talvez seja o critério de utilidade mais relevante, uma vez que a melhor informação pode se tornar inútil quando não disponibilizada

oportunamente para influenciar a prática dos *stakeholders*. Como a informação deve estar disponível no momento oportuno para subsidiar decisões, então o avaliador deveria ter se esforçado para apresentá-la às pessoas interessadas no momento em que ela era requerida, dentro das possibilidades do cronograma previsto.

O critério da disseminação se refere à possibilidade de os *stakeholders* interessados nos resultados da avaliação realmente os receberem e utilizarem. É possível que esse critério apenas possa ser aferido parcialmente, pois nem sempre as pessoas que recebem a informação a utilizam efetivamente em suas atividades práticas. Por outro lado, se os resultados certos não chegarem às pessoas certas, o critério da disseminação também não é satisfeito.

Por último, o critério custo-benefício se refere à necessidade de se desenvolver a avaliação com o menor custo possível, sem prejuízo à qualidade. Cabe à meta-avaliação analisar se o processo avaliador teve baixos custos e se isso não significou sacrificar a qualidade do mesmo, ou seja, é preciso demonstrar que os resultados da avaliação valeram o custo implicado na sua realização.

De acordo com Stufflebeam (1974), as avaliações precisam ser tecnicamente adequadas, úteis e eficientes, e a meta-avaliação deve demonstrá-lo, aferindo os critérios definidos. Para esse fim, Stufflebeam (1999) elaborou a *Program Evaluation Metaevaluation checklist*, de acordo com os padrões de avaliação de programas educacionais do *Joint Committee* (1994). Para cada um dos padrões, a lista de aferição apresenta pontos de checagem para julgar a avaliação primária em confluência aos atributos de Utilidade, Viabilidade, Propriedade e Exatidão.

Scriven (1991), por sua vez, assinala que o meta-avaliador pode tanto usar lista de aferição especificamente elaborada para a meta-avaliação como outras formuladas para a realização de avaliações. Nesse sentido apresenta a *Key Evaluation Checklist*, que pode ser usada de dois modos: para gerar uma nova avaliação ou *design* de avaliação ou ser aplicada à avaliação primária (verdadeira meta-avaliação). Essa lista inclui: (i) descrição do *design*, *staff*, cronograma e fontes de informação da avaliação; (ii) *background* e contexto da avaliação; (iii) identificação dos *stakeholders*; (iv) recursos da avaliação; (v) determinação dos critérios e padrões de avaliação; (vi) processo; (vii) resultados; (viii) custo-benefício; (ix) comparação com competidores críticos; (x) generalização do *design*; (xi)

significância, leitura sobre o valor e mérito da avaliação; (xii) recomendações e; (xii) relatório.

Para Scriven (1991), a meta-avaliação é um meio para assegurar e comprovar a qualidade das avaliações e assinalar o caminho para o aperfeiçoamento profissional dos avaliadores. Nesse sentido, ela deve “começar em casa”, ou seja, pela auto-avaliação do próprio avaliador e do seu trabalho.

6.2. Estrutura da meta-avaliação

Para conduzir estudos de meta-avaliação para a tomada de decisão (pró-ativa) ou para *accountability* (retroativa), Stufflebeam (1974, 2000b) sugere três etapas: (i) identificar as necessidades de informação; (ii) obter a informação necessária; e, (iii) analisar as informações e fazer recomendações ou fazer julgamentos. Assim, a metodologia da meta-avaliação deve contemplar a definição de perguntas, a coleta e análise da informação necessária, e o uso da informação produzida para responder às perguntas de meta-avaliação.

As necessidades de informação dos *stakeholders* dão origem às perguntas da meta-avaliação, que estão estreitamente relacionadas ao conceito e aos propósitos da meta-avaliação, podendo ser dirigidas tanto aos objetivos, quanto ao *design*, ao processo de implementação e aos resultados do sistema de avaliação avaliado. O Quadro 6.1 apresenta uma estrutura lógica de meta-avaliação que contempla esses aspectos.

Essa estrutura mostra que a meta-avaliação pró-ativa pode ser conduzida em quatro estudos distintos. Podem ser realizadas meta-avaliações dos objetivos, do *design*, dos processos e dos resultados de um processo avaliado, separadamente. A decisão de qual conduzir primeiro depende das necessidades de informação dos *stakeholders*.

Conceito/Propósitos da meta-avaliação	Etapas do processo de meta-avaliação	Objeto da meta-avaliação			
		Objetivos	Design	Processos	Resultados
Meta-avaliação pró-ativa (Formativa, tomada de decisão)	Descrever as necessidades de informação dos <i>stakeholders</i> .	Avaliação pró-ativa dos objetivos do processo avaliador	Avaliação pró-ativa do <i>design</i> do processo avaliador	Avaliação pró-ativa da implementação do <i>design</i> do processo avaliador	Avaliação pró-ativa para aumentar a qualidade e o uso dos resultados do processo avaliador
	Obter as informações necessárias;				
	Analisar as informações e fazer recomendações para o uso dos resultados.				
Meta-avaliação Retroativa (Somativa, <i>accountability</i>)	Descrever as necessidades de informação dos <i>stakeholders</i> .	Avaliação retroativa global do valor e do mérito do processo avaliador			
	Obter as informações necessárias.				
	Analisar as informações e fazer julgamentos.				

Quadro 6.1 - Estrutura lógica de meta-avaliação

Fonte: STUFFLEBEAM, D. L. Meta-evaluation. Occasional Paper Series, paper 3, dec. 1974.

A meta-avaliação pró-ativa dos **objetivos** deve ser conduzida no sentido de aferir (i) quem será atendido por cada objetivo da avaliação; (ii) que perguntas de avaliação os objetivos responderão; (iii) por que os *stakeholders* precisam dessas informações; e (iv) que ações serão conduzidas para atender os objetivos. A meta-avaliação pró-ativa do **design** inicia-se com a identificação de diversas alternativas de *designs* de avaliação na literatura, a fim de justificar o *design* selecionado em relação à sua adequação aos objetivos da avaliação. Nesse sentido, a meta-avaliação deverá aferir a adequação técnica da metodologia planejada para a avaliação, tais como validade interna, validade externa, confiabilidade e objetividade, o que envolve a seleção de amostras e o pré-teste dos métodos e instrumentos de coleta e análise dos dados. A meta-avaliação pró-ativa dos **processos** diz respeito à implementação do *design* da avaliação, cujas atividades baseiam-se nos resultados da meta-avaliação dos objetivos e do *design* escolhido. Nesse sentido, é preciso

explicar as características operacionais do *design* de avaliação e identificar os potenciais problemas de implementação. Stufflebeam (1974) e o *Joint Committee* (1994) sugerem uma lista de aferição para revisar as atividades e monitorar a implementação do *design* de avaliação, contemplando aspectos relacionados aos critérios e padrões pré-definidos, cujas informações serão úteis para a interpretação dos resultados, para a identificação de problemas e para direcionar recomendações de aprimoramento das atividades de avaliação. Por fim, a meta-avaliação pró-ativa dos **resultados** requer que os objetivos sejam observados, os critérios de adequação técnica sejam explicados e os *stakeholders* da avaliação primária sejam identificados, no sentido de aferir a qualidade e o impacto da informação e o custo-benefício da avaliação, ou seja, significa avaliar a efetividade da avaliação para recomendar ações com vistas à melhoria da prática avaliativa.

A meta-avaliação retroativa de um processo avaliador ocorre em um único estudo de caso somativo, visando à avaliação de seu valor e mérito. Em outras palavras, a meta-avaliação retroativa serve para aferir se o processo avaliador forneceu as informações esperadas e se o impacto dos resultados justificam o seu custo. A primeira e principal etapa dessa meta-avaliação é a descrição detalhada do processo a ser avaliado e a determinação das intenções do avaliador que conduziu a avaliação primária. Isso envolve a identificação dos *stakeholders*, dos objetivos e *design*, e do impacto desejado com os resultados da avaliação primária. Com relação aos objetivos, Stufflebeam (1974) sugere coletar dados sobre as informações que os *stakeholders* requeriam e quão defensáveis eram os objetivos. Ao avaliar o *design* da avaliação, o meta-avaliador deve aferir se ele atende aos critérios e padrões de qualidade estabelecidos, se outros *designs* foram considerados e se o *design* escolhido é o mais adequado aos propósitos da avaliação primária. Adicionalmente, o meta-avaliador deve verificar quanto custou a implementação do *design* escolhido, quão bem ele foi implementado, se a implementação foi completa e quais foram as dificuldades responsáveis pelas falhas na implementação. Por último, o meta-avaliador deve considerar se os resultados da avaliação primária são adequados, verificando se os objetivos foram atingidos, que informações foram produzidas, quão boas são essas informações, se elas foram usadas adequadamente e por quem, que impacto avaliação provocou e qual foi o

seu custo-benefício. Essas informações devem constar em relatório final, disseminado aos *stakeholders* da avaliação primária.

Considerando-se que avaliar é ajuizar valor e mérito, os passos fundamentais num processo de meta-avaliação são a apropriada seleção das perguntas de meta-avaliação, a definição dos critérios que serão usados para o julgamento do sistema de avaliação e a metodologia de análise.

Avaliar é, sobretudo, um exercício analítico baseado na linguagem. O processo de avaliação gira em torno de perguntas e respostas e de comunicação oral e escrita. Além disso, o uso dos resultados da avaliação deve se dar dentro de um contexto interativo de discussão, diálogo e negociação. Nesse sentido, reconhece-se a natureza argumentativa da avaliação; porém, poucos estudos apresentam a avaliação como uma prática argumentativa.

A avaliação é essencialmente argumentação ao se fazer a conexão entre os dados e informação e os julgamentos e recomendações. Essa regra também se aplica à meta-avaliação.

6.3. A meta-avaliação de processos de avaliação de cursos de graduação

O objetivo do sistema brasileiro de avaliação da educação superior é o de viabilizar os princípios constitucionais da "garantia de padrão de qualidade" do ensino (Art. 206, Inc. VII), e da "melhoria da qualidade do ensino" (Art. 214, Inc. III) (BRASIL, 1988). Esses princípios são referendados pela LDB ao estabelecer em seu Art. 9º, que compete à União "**assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior**, em colaboração com os sistemas de ensino, **objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino**" (BRASIL, 1996). Tal legislação sugere claramente uma avaliação com o propósito pró-ativo quando ela é colocada como prerrogativa para a melhoria da qualidade do ensino. Por outro lado, a LDB (Art. 46) também sugere avaliação retroativa quando vincula a regulação da educação superior (reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e (re)credenciamento de instituições) à processos avaliadores. Nesse sentido, o sistema brasileiro de

avaliação da educação superior deveria ter como propósitos tanto gerar informações para a tomada de decisão com vistas à melhoria da qualidade, quanto gerar informações para *accountability*.

Avaliar a qualidade de cursos de graduação é ajuizar o seu valor e mérito. Recorde-se que um processo de avaliação tem valor quando ele atende às necessidades de informação dos seus *stakeholders*, e tem mérito quando ele satisfaz aos padrões de qualidade estabelecidos, ou seja, quando ele faz bem o que se propõe a fazer.

É propósito desta seção apresentar um modelo para a meta-avaliação de processos de avaliação de cursos de graduação. A estrutura geral do Modelo fundamenta-se no conceito de qualidade, apresentado no capítulo 2, nos princípios, atributos e padrões de sistemas e processos de avaliação educacional, apresentados no capítulo 3, no conceito de avaliação da qualidade de cursos de graduação, apresentado no capítulo 4, na configuração do Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Superior, apresentado no capítulo 5 e na base teórica de meta-avaliação, apresentada neste capítulo.

Em outras palavras, a estrutura do Modelo reflete: (i) que a avaliação educacional, para ser completa e não-viesada, requer uma metodologia que assegure ao processo avaliador condições de revelar e transmitir informações úteis, exatas e confiáveis sobre os atributos que determinam a sua qualidade; e (ii) a tese de que **a meta-avaliação de um processo de avaliação de cursos de graduação, focada na sua capacidade de avaliar a qualidade do curso, pode ser realizada por meio de uma avaliação que verifique a eficácia, a eficiência, a efetividade e a relevância do processo.**

A definição dos critérios de eficácia, eficiência, efetividade e relevância como condições necessárias para avaliar a qualidade de processos avaliadores de cursos de graduação se deu a partir do garimpo que se realizou na literatura e que foi apresentado nos capítulos anteriores. Essa investigação desvelou que a avaliação da educação superior brasileira tem como guarda-chuva os princípios norteadores do PAIUB: Globalidade, Comparabilidade, Respeito à Identidade Institucional, Não-Premiação e Punição, Adesão Voluntária, Legitimidade e Continuidade (BRASIL, 1994), e que esses princípios têm sua base teórica sustentada nos atributos de avaliação de programas educacionais do *Joint Committee* (1994): Utilidade,

Viabilidade, Propriedade e Exatidão. As diretrizes desses dois documentos se associam aos conceitos de valor e mérito, que são condições necessárias para um objeto educacional exibir qualidade e que podem ser avaliadas sob os critérios da eficácia, da eficiência, da efetividade e da relevância, como resumido na Figura 6.2. Por conseguinte, processos avaliadores de cursos de graduação não terão qualidade se não forem eficazes, eficientes, efetivos e relevantes.

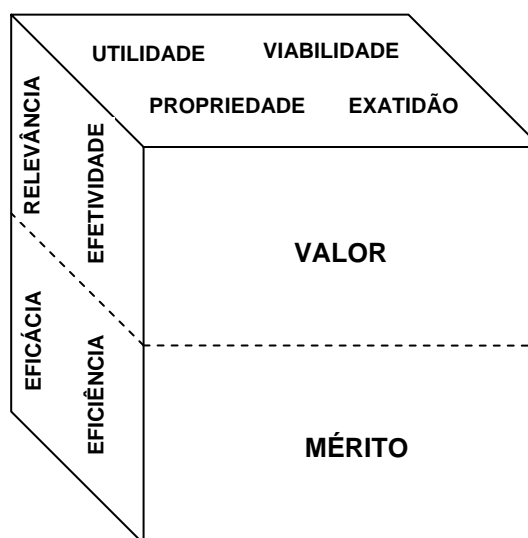


Figura 6.2 – Dimensões, atributos e critérios de avaliação da qualidade de processos de avaliação

Essa associação autoriza a realização da meta-avaliação de processos de avaliação de cursos de graduação orientada pelos critérios de eficácia, eficiência, efetividade e relevância. Nesse sentido, as perguntas de meta-avaliação com vistas a avaliar a qualidade desses processos, com foco na capacidade de eles avaliarem a qualidade de cursos são:

- Os instrumentos do processo avaliador são eficazes, eficientes, efetivos e relevantes?
- O processo avaliador é eficaz, eficiente, efetivo e relevante?

Tais perguntas representam as necessidades de informação que os *stakeholders* (alunos, professores, coordenadores de curso, dirigentes de IES, MEC) têm para tomarem decisões sobre a qualidade dos cursos. Um modelo empírico (Modelo), composto de dois

algoritmos complementares, foi construído para responder a essas perguntas de meta-avaliação.

As figuras 6.3 e 6.4 indicam os principais passos desses algoritmos e mostram que a meta-avaliação proposta é um processo indutivo, que parte da análise, um a um, dos instrumentos de avaliação (algoritmo 1) e termina com a avaliação do processo (algoritmo 2), tendo como foco a finalidade, os objetivos, as metas e o custo-benefício, específicos e gerais dos instrumentos e do processo, respectivamente.

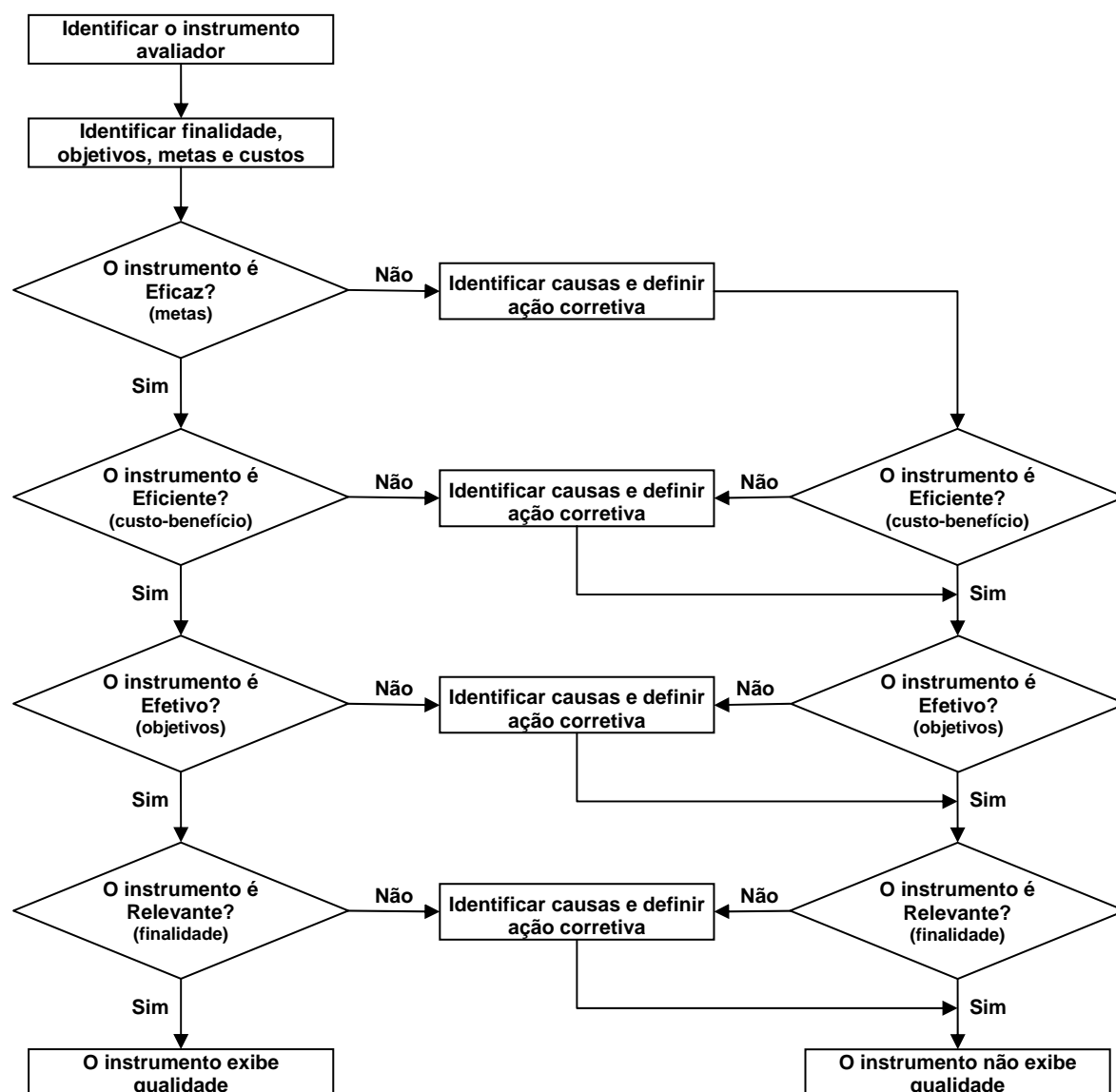


Figura 6.3 - Algoritmo 1: Avaliação da qualidade de instrumentos avaliadores de cursos de graduação

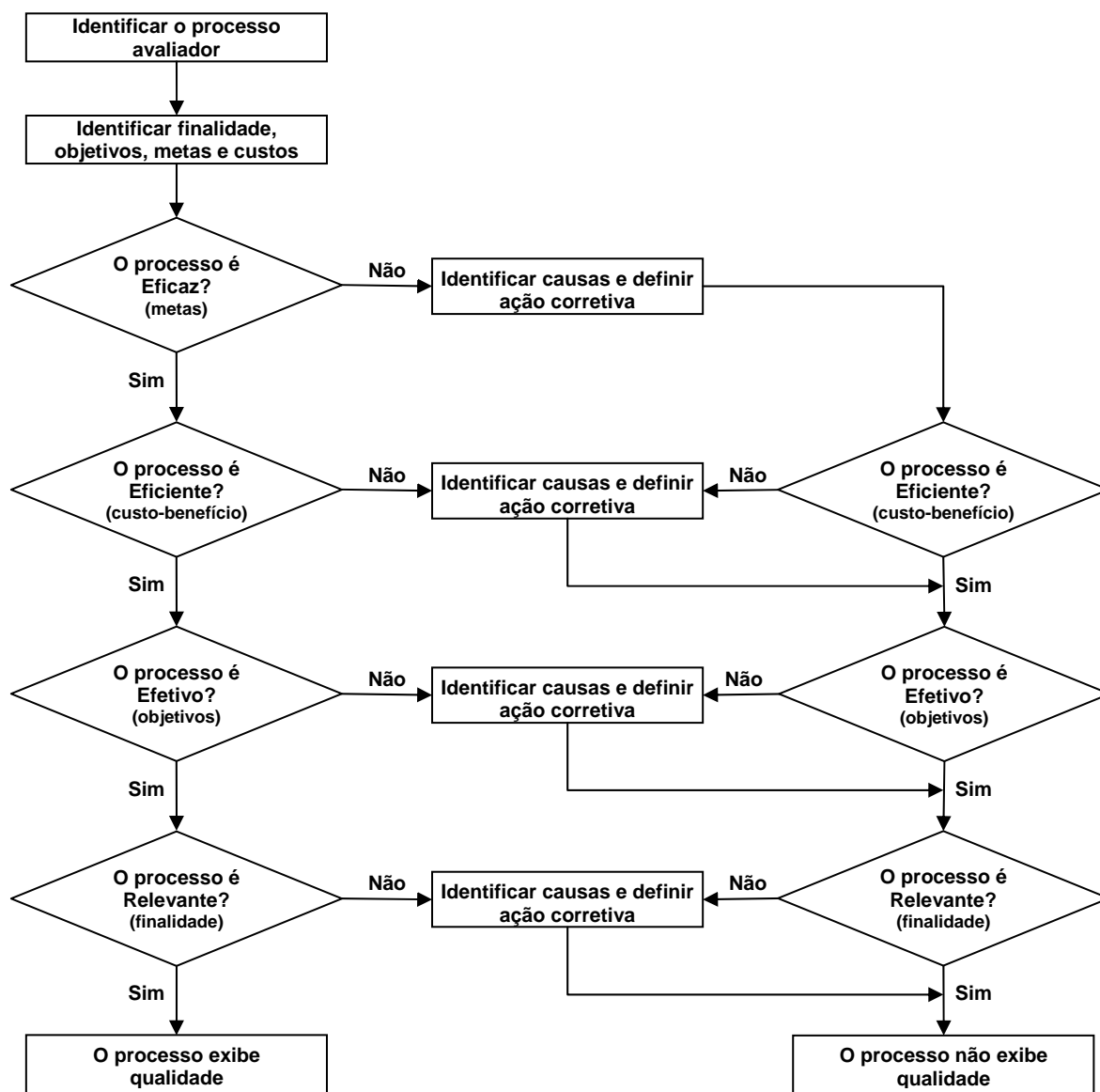


Figura 6.4 - Algoritmo 2: Avaliação da qualidade de processos avaliadores de cursos de graduação

A operacionalização do Modelo inicia-se com a identificação dos instrumentos de avaliação e respectivos finalidade, objetivos e metas. Na seqüência, cada instrumento é sistematicamente analisado com vistas aos critérios de eficácia, eficiência, efetividade e relevância:

- O critério de eficácia expressa a capacidade de os instrumentos de avaliação e o processo alcançarem as metas estabelecidas ou os resultados propostos (foco nas metas). Esse é um critério instrumental, de dimensão intrínseca,

e diz respeito à: (i) validade interna dos resultados da avaliação; (ii) confiabilidade da avaliação em relação à exatidão dos dados; (iii) importância no que se refere à obtenção dos dados pertinentes ao propósito da avaliação; (iv) objetividade da interpretação dos dados e da comunicação dos resultados; e (v) abrangência da informação produzida para responder às perguntas de avaliação.

- O critério de eficiência expressa a capacidade de os instrumentos de avaliação produzirem o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo (foco no custo-benefício). Esse é um critério instrumental, de dimensão extrínseca e diz respeito à relação custo-benefício do processo avaliador.

- O critério de efetividade expressa a capacidade de os instrumentos de avaliação produzirem informações para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade externa (foco nos objetivos). Esse é um critério substantivo, de dimensão extrínseca e diz respeito à: (i) validade externa dos resultados do processo avaliador; (ii) credibilidade do avaliador; e (iii) disseminação dos resultados, em especial no que se refere ao atendimento das necessidades de informação dos *stakeholders* externos.

- O critério de relevância expressa o desempenho dos instrumentos de avaliação em termos de importância, significação, pertinência e valor de suas ações para a comunidade educacional (foco na finalidade). Esse é um critério substantivo, de dimensão intrínseca e diz respeito: (i) à relevância dos resultados com relação à finalidade do processo avaliador; e (ii) à oportunidade da disseminação dos resultados do processo avaliador.

A meta-avaliação culmina com a análise do processo avaliador, obedecendo à mesma sistemática da avaliação dos instrumentos. Assim, um processo avaliador só é:

- Eficaz se os seus instrumentos avaliadores gerarem as informações requeridas pelas metas do processo;
- Eficiente se exibir uma adequada relação custo-benefício;
- Efetivo se as informações por ele produzidas tiverem sido empregadas para a consecução dos seus objetivos;

- Relevante se estiver gerando informações que satisfaçam as necessidades de informação de seus *stakeholders* (alunos, professores, coordenadores de curso, dirigentes de IES, MEC).

Observe-se que o Modelo é um modelo geral que pode ser usado tanto na condução de meta-avaliações pró-ativas (formativas), quanto na condução de meta-avaliações retroativas (somativas) de sistemas, processos e instrumentos de avaliação. A sua operacionalização é flexível, permitindo que estudos de meta-avaliação sejam conduzidos por meio de diferentes estratégias de pesquisa, sejam quantitativas ou qualitativas, a critério do avaliador e das restrições de recursos.

Nesta pesquisa, o Modelo foi exemplificado por meio de uma meta-avaliação retroativa do Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação (Aplicação), cujo delineamento metodológico está detalhado no próximo capítulo.

7. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA APLICAÇÃO DO MODELO DE META-AVALIAÇÃO

Scriven (1991) destaca que a meta-avaliação é uma investigação, porquanto o meta-avaliador deve centrar a atenção na capacidade explicativa dela. Nesse sentido, a trajetória metodológica que orienta a meta-avaliação pode ser determinada em função da finalidade, objetivos e metas do processo avaliador e da perspectiva do meta-avaliador. A definição dessa trajetória é propósito deste capítulo.

A Aplicação do Modelo de Meta-Avaliação (Aplicação) trilha os caminhos da abordagem qualitativa e exemplifica a operacionalização do Modelo por meio de uma meta-avaliação retroativa, que se caracteriza como pesquisa documental e que está baseada em análise de conteúdo.

Segundo Bardin (1977, p. 42), a análise de conteúdo consiste de

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A estratégia adotada é referendada por Krippendorff (1980), que argumenta que a análise de conteúdo de um *corpus* de texto pode ser realizada com distintos propósitos e maneiras. Pode-se fazer análise de conteúdo de um *corpus* para: (i) verificar tendências e padrões de mudanças com ênfase em um conjunto de temas; (ii) construir índices; (iii) reconstruir conhecimento e suas relações; (iv) fazer comparações por fontes ou por públicos, a fim de revelar diferenças e similitudes que podem ser observadas sobre um mesmo tema e; (v) fazer comparações, considerando padrões como parte do processo de aferição para identificar e avaliar textos contra normas estabelecidas.

Na Aplicação, a análise de conteúdo ficou limitada ao conteúdo das mensagens escritas referentes ao Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação (Processo). Nesse sentido, realizou-se uma análise de conteúdo focada na qualidade do Processo, a partir de informações coletadas em seus documentos

oficiais e técnicos, entendendo, como documentos oficiais, as leis, os decretos, as portarias e os pareceres, e, como documentos técnicos, os manuais, planos, estatísticas, relatórios, textos e livros-texto.

A análise desses documentos foi precedida de identificação e descrição dos instrumentos de avaliação. A Aplicação, no entanto, não se limitou em descrever com exatidão os fatos e fenômenos dessa realidade. Além da identificação e descrição das características do Processo, ela buscou explicá-lo na medida em que a delimitação do estudo permitiu. Essa fase descritiva era indispensável para obtenção de explicações das unidades de análise, posto que a identificação e explicação dos fatores que determinam o Processo exigiam que ele fosse muito bem descrito e detalhado.

A análise de conteúdo é apenas um método de análise de texto desenvolvido dentro das ciências sociais, que classicamente culmina em descrições numéricas das características de conteúdo do *corpus* de texto. No entanto, a mera descrição quantitativa deu uma visão bastante limitada e unidimensional dos conteúdos dos documentos analisados; por isso, foi necessário dar atenção às qualidades e distinções que davam significado ao texto. Esse procedimento permitiu reduzir a complexidade dos textos por meio de classificação sistemática, proporcionando uma descrição curta de suas principais características e a produção de inferências sobre seu contexto de maneira objetivada, mesmo com esse contexto empiricamente inacessível. Entende-se, por maneira objetivada, os procedimentos sistemáticos, metodicamente explícitos e replicáveis, tais como as técnicas, categorizações e protocolos adotados para desconstruir e reconstruir o *corpus* de texto.

A validade da análise de conteúdo neste estudo deve ser julgada, não como uma “leitura verdadeira” dos textos, mas em termos de sua fundamentação à luz do referencial teórico, do problema e dos objetivos da pesquisa. Ela é uma análise categorial temática e realizou-se em três etapas: a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação referencial, como apresentado no quadro 7.1.

As atividades concernentes a essas três etapas não se sucederam, obrigatoriamente, em uma ordem cronológica, embora fossem necessárias para a exploração sistemática dos documentos.

Etapa 1 Pré-análise	Propósitos da meta-avaliação	Quadro teórico	Escolha das fontes de informação	Constituição de um corpus de texto	Leitura flutuante dos documentos
	Meta-avaliação formativa ou somativa.	Definição da teoria e dos conceitos para orientar a análise.	Identificação do universo de fontes de informação relevantes e defensáveis para responder as perguntas de avaliação.	Seleção do conjunto de documentos submetidos à análise, obedecendo as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.	Primeiro contato para a exploração do <i>corpus</i> de texto. Essa leitura orienta a definição das perguntas norteadoras da meta-avaliação, em função do quadro teórico.
Etapa 2 Descrição analítica	Identificação da unidade de registro	Identificação da unidade de contexto	Definição das regras de enumeração	Definição das categorias para a análise temática	Definição das perguntas de meta-avaliação
	É a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo que será considerado como unidade de base, visando a categorização. O recorte pode ser semântico (tema) ou lingüístico (palavra, frase).	Corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões, superiores à unidade de registro, possibilita compreender a exata significação dessa. Num caso, por exemplo, em que a unidade de registro é o tema, a unidade de contexto pode ser o parágrafo ou o documento que o contenha.	São as regras que definem o modo de contagem das unidades de registro: - Presença (ou ausência); - Freqüência. - Freqüência ponderada; - Intensidade; - Direção; - Ordem; - Co-ocorrência.	As categorias são rubricas, originadas do quadro teórico, que reúnem as unidades de registro em razão de características comuns. O critério de categorização pode ser semântico (tema), sintático (verbos, adjetivos) ou léxico (sentido das palavras).	Formulação de questões analíticas derivadas do marco regulatório do processo avaliado, do quadro teórico e da significação das categorias de análise.
Interpretação referencial	Análise e Interpretação				
	Nesta fase da pesquisa são elaboradas articulações entre os dados e os referenciais teóricos a fim de responder às perguntas de meta-avaliação, tendo em vista a finalidade, os objetivos, as metas e o custo-benefício do processo avaliado.				

Quadro 7.1 - Estrutura lógica da análise de conteúdo na meta-avaliação

Baseado em: BARDIN (1977) e STUFFLEBEAM (1974, 2000).

a) Pré-análise

Essa etapa contemplou a seleção das fontes de informação e a organização de documentos referentes à avaliação educacional e ao Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Superior, instituído pelo MEC, em especial, publicações oficiais e técnicas como leis, decretos, portarias, manuais de procedimentos, relatórios da AI, da ACE e do ENC e documentos básicos do PAIUB e do SINAES.

Com o universo de documentos demarcado procedeu-se à seleção do elenco de documentos que formou o *corpus* de texto submetido à análise de conteúdo. Essa seleção não foi arbitrária, pois considerou os critérios de homogeneidade, pertinência, representatividade e exaustividade, com vistas a abranger a totalidade do Processo em suas múltiplas dimensões.

Para garantir a homogeneidade do *corpus* procedeu-se uma leitura da legislação e da documentação técnica pertinente ao Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Superior dos últimos 10 anos. Essa exploração permitiu uma primeira delimitação do *corpus*. Com a publicação do Decreto nº 3.860/2001, ocorreu a transferência da responsabilidade da avaliação da educação superior da SESu para o INEP. O Sistema foi reestruturado para uniformizar a base de dados, o padrão conceitual e a classificação de áreas do conhecimento, e para usar procedimentos compatíveis com os instrumentos avaliadores, em especial com o trio “AI-ACE-ENC”. Em 2004, o Sistema passou por nova reestruturação que culminou com a criação do SINAES. Esses fatos justificaram delimitar a Aplicação ao período de 2001-2003, uma vez que ainda são poucos os resultados disponíveis do sistema implementado a partir de 2004.

Uma segunda delimitação da amostra deu-se com a observação do critério da pertinência. Apenas foram selecionados documentos pertinentes ao Processo, com o propósito de adequar o *corpus* ao problema de pesquisa e aos objetivos que suscitaram este estudo. Assim, o *corpus* foi delimitado aos documentos oficiais e técnicos da ACE e do ENC do período 2001-2003. Observe-se que essa delimitação eliminou os documentos da AI porque eles apenas apresentam dados gerais das instituições avaliadas, não fornecendo dados específicos dos cursos de graduação como aqueles encontrados nos documentos da ACE e do ENC. Para a finalidade deste estudo, o Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação se constitui de dois instrumentos de avaliação: a ACE e o ENC.

Para atender ao critério da representatividade foram considerados, inicialmente, todos os tipos de documentos oficiais e técnicos da ACE e do ENC do período 2001-2003. Para identificar o conteúdo latente desses documentos, foi realizada uma leitura flutuante, em especial da legislação, dos manuais de procedimentos e dos relatórios da avaliação de cursos das diversas áreas do conhecimento. Essa pré-análise identificou que, além de os procedimentos de

avaliação obedecerem à mesma legislação e sistemática de operacionalização nos diversos cursos avaliados, os conteúdos temáticos dos relatórios e a forma de apresentação dos resultados também são homogêneos. Essa constatação delimitou o *corpus* ao ano de 2002 e aos cursos de Administração, Direito e Engenharia Civil, uma vez que eles participaram do ENC desde a sua primeira edição e, no ano de 2002, eles foram submetidos a ACE. Portanto, esses cursos podem ser considerados representativos do universo inicial.

Uma releitura dos documentos desses três cursos revelou homogeneidade na apresentação dos dados e informações neles contidos, o que tornaria redundante, para fins da exemplificação do Modelo de Meta-Avaliação, realizar análise de todos, em nível de país. Dessa forma, foi considerada suficiente a análise em profundidade dos documentos de um deles para garantir a exaustividade do *corpus*.

Por conseguinte, a Aplicação foi delimitada aos documentos oficiais e técnicos do Exame Nacional de Cursos e da Avaliação das Condições de Ensino, realizados no ano de 2002, referentes aos cursos de Administração, conforme *corpus* especificado na seqüência:

- BRASIL. **Lei nº.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. 20. dez. 1961. p. 979. Disponível em: <<http://prolei.cibec.inep.gov.br/prolei>>. Acesso em: 03 mar. 2004;
- BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Edição extra, 25 nov. 1995. p. 19257 Disponível em: <<http://prolei.cibec.inep.gov.br/prolei>>. Acesso em: 03 mar. 2004;
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases do Ensino nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, ano CXXXIV, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <<http://prolei.cibec.inep.gov.br/prolei>>. Acesso em: 14 out. 2002;
- BRASIL. **Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em: <<http://prolei.cibec.inep.gov.br/prolei>>. Acesso em: 03 mar. 2004;
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 294, 30 de janeiro de 2002**. Disponível em: <<http://prolei.cibec.inep.gov.br/prolei>>. Acesso em: 03 mar. 2004;
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.403, 13 de novembro de 2001**. Disponível em: <<http://prolei.cibec.inep.gov.br/prolei>>. Acesso em: 03 mar. 2004;
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 990, 2 de abril de 2002**. Disponível em: <<http://prolei.cibec.inep.gov.br/prolei>>. Acesso em: 03 mar. 2004;

- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.985, 10 de setembro de 2001.** Disponível em: <<http://prolei.cibec.inep.gov.br/prolei>>. Acesso em: 17 mar. 2005;
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.694, 12 de dezembro de 2001.** Disponível em: <<http://prolei.cibec.inep.gov.br/prolei>>. Acesso em: 03 mar. 2004;
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. DAES. **Manual geral de avaliação das condições de ensino.** Brasília: MEC/INEP, 2002a. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 22 ago. 2003;
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. DAES. **Manual de avaliação do curso de administração.** Brasília: MEC/INEP, 2002d. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 22 ago. 2003;
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Manual do provão: Provão 2002: sistema de avaliação da educação superior.** Brasília: MEC/INEP, 2001c. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 22 ago. 2003;
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Relatório da ACE do Curso X.** Brasília: MEC/INEP, 2002i. (Relatório de um Curso de Administração específico denominado Relatório da ACE do Curso X);
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Avaliação das Condições de Ensino: informações preliminares.** Brasília: MEC/INEP, 2002e;
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Relatório da Instituição: Administração – Provão 2002.** Brasília: MEC/INEP, 2002h. (Relatório de um Curso de Administração específico denominado Relatório do ENC do Curso Y);
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Exame Nacional de Cursos: relatório-síntese 2002.** Brasília: MEC/INEP, 2002c. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 21 fev. 2005. (Denominado ENC: Relatório-Síntese Geral);
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Exame Nacional de Cursos: relatório-síntese 2002 - Administração.** Brasília: MEC/INEP, 2002g. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 21 fev. 2005. (Denominado ENC: Relatório-Síntese por Área de Graduação).

b) Descrição analítica

Nesta fase, os documentos do *corpus* foram submetidos a uma leitura mais detalhada. Elaborou-se a descrição analítica do corpus, apresentada no Apêndice A. A partir dessa descrição analítica foram identificadas as unidades de registro e de contexto, definidas as regras de enumeração, as categorias de análise e as perguntas de meta-avaliação, como descrito na seqüência.

O tema foi escolhido como unidade de registro. A unidade de contexto foi delimitada aos documentos da ACE e do ENC. A regra de enumeração consistiu da presença (ou ausência). As categorias orientadoras da análise emergiram do referencial teórico sobre qualidade em educação apresentado no capítulo 2, sendo, portanto, decorrentes do conceito de qualidade assumido como pressuposto deste estudo. Elas são os critérios de eficácia, de eficiência, de efetividade e de relevância, que foram considerados critérios necessários para avaliar a qualidade de um objeto educacional. O quadro 7.3 apresenta as categorias de análise e as perguntas de meta-avaliação.

Empregando-se o “procedimento por caixa” de Bardin (1977), cada documento foi identificado e avaliado em cada aspecto das categorias de análise, como detalhado no próximo capítulo. Essa análise resultou em asserções “SIM” ou “NÃO”. Esse foi o primeiro passo para a compreensão das mensagens do *corpus* de texto e para decidir se o instrumento de avaliação atendeu ou não a determinado critério. O segundo passo foi justificar essa decisão a partir de cada incidente identificado. Os significados explícitos e implícitos dos conteúdos dos documentos foram desvelados.

A satisfação dos critérios de eficácia, de eficiência, de efetividade e de relevância em cada um dos instrumentos não é condição necessária nem suficiente para que o Processo seja eficaz, eficiente, efetivo e relevante, uma vez que eles são complementares. Esses critérios poderiam ou não ser satisfeitos em cada instrumento particular, mas deveriam ser satisfeitos no conjunto dos instrumentos concernentes ao Processo para ele exibir qualidade. Por conseguinte, após cada instrumento ter sido avaliado, verificou-se se esses critérios foram satisfeitos ou não pelo Processo.

Esse tratamento descritivo não foi conclusivo. Na fase seguinte da análise, buscou-se identificar informações factuais sobre as questões de interesse, ou seja, os resultados relacionados às categorias e às perguntas de meta-avaliação, decorrentes da análise documental, foram interpretados à luz da teoria.

CATEGORIAS	PERGUNTAS ORIENTADORAS	CONCEITOS (SANDER, 1995)
Eficácia	– A ACE, o ENC e o Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação exibem eficácia? Ou seja, eles geram as informações que deveriam gerar, conforme as metas estabelecidas?	“[...] é o critério institucional que revela a capacidade administrativa para alcançar as metas estabelecidas ou os resultados propostos” (p. 46).
Eficiência	– A ACE, o ENC e o Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação exibem eficiência? Ou seja, eles otimizam a relação custo-benefício?	“[...] é o critério econômico que revela a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo” (p. 43).
Efetividade	– A ACE, o ENC e o Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação exibem efetividade? Ou seja, as informações por eles geradas são empregadas para a consecução de seus objetivos, conforme previsto em lei?	“[...] é o critério político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade externa” (p. 47).
Relevância	– A ACE, o ENC e o Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação exibem relevância? Ou seja, os resultados deles satisfazem as necessidades de informação de seus <i>stakeholders</i> , sob o ponto de vista dos seus representantes no Poder Legislativo, conforme declarado na finalidade prevista em lei?	“[...] é o critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor” (p. 50).

Quadro 7.2 - Categorias de análise e perguntas de meta-avaliação

c) Interpretação referencial

Nesta fase da investigação, aprofundou-se a análise para descobrir as mensagens do Processo com o respaldo da teoria e dos critérios de avaliação adotados como referencial teórico e metodológico da pesquisa. À medida que a análise avançou, os resultados obtidos foram comparados com os critérios teóricos definidos, argumentando se e onde os instrumentos e o Processo atendem ou não, de maneira suficiente, os atributos da qualidade implícitos nas categorias de análise. Assim, num primeiro momento, analisou-se se os instrumentos de avaliação exibem eficácia, eficiência, efetividade e relevância. Em seguida, a crítica analítica voltou-se

em demonstrar se o Processo exibe valor e mérito, e, conseqüentemente, qualidade para avaliar a qualidade dos cursos de graduação.

A reflexão estabeleceu relações entre os conceitos do referencial teórico do Modelo de Meta-Avaliação e os conteúdos implícitos e explícitos nos documentos do Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação, que orientaram as conclusões e recomendações da pesquisa.

8. APLICAÇÃO DO MODELO DE META-AVALIAÇÃO

Este capítulo ilustra a Aplicação do Modelo de Meta-Avaliação, como descrito na trajetória metodológica apresentada no capítulo anterior. A análise realizada e os resultados obtidos estão organizados de acordo com os conceitos e categorias pré-estabelecidos. Eles estão dispostos em quatro seções que apresentam, seqüencialmente, uma breve descrição do contexto do estudo, com destaque aos instrumentos de avaliação ACE e ENC e ao marco regulatório do Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação, de 2002, e os resultados da análise da ACE, do ENC e do Processo.

Geralmente a descrição do contexto é inserida no capítulo que trata da metodologia da meta-avaliação. Porém, preferiu-se fazer a contextualização neste capítulo, por tratar-se de parte dos dados coletados e interpretados na pesquisa, o que permitiu uma maior integração na seqüência dos elementos evidenciados. A descrição detalhada dos documentos técnicos da ACE e do ENC, que foram objetos da análise, encontra-se no Apêndice A.

Esta Aplicação teve a finalidade de ilustrar a validade da tese de que a meta-avaliação de um processo de avaliação de cursos de graduação, focada na sua capacidade de avaliar a qualidade do curso, pode ser realizada por meio de uma avaliação que verifique a eficácia, a eficiência, a efetividade e a relevância do processo, e de exemplificar a operacionalização do Modelo de Meta-Avaliação proposto.

Tem-se como pressupostos que: (i) avaliar é emitir juízos sobre o valor e o mérito do objeto sob avaliação, sendo emitidos juízos sobre o valor, quando o julgamento refere-se à dimensão substantiva do objeto, e juízos sobre o mérito, quando ele refere-se à dimensão instrumental; (ii) valor e mérito são condições necessárias à qualidade, enquanto que os critérios de eficácia, eficiência, efetividade e relevância são critérios necessários para avaliar qualidade; (iii) instrumentos e processos de avaliação não têm valor quando não exibem relevância e efetividade, não têm mérito, quando não exibem eficácia e eficiência, e não têm qualidade, quando não exibem relevância, efetividade, eficácia ou eficiência.

A **eficácia** na educação é concebida como “[...] o critério institucional que revela a capacidade administrativa para alcançar as metas estabelecidas ou os resultados propostos” (SANDER, 1995, p. 46). Assim, processos de avaliação são eficazes quando geram as informações que deveriam gerar. Nesse sentido, a meta-avaliação, sob esse prisma, deve ser direcionada à análise da consecução das metas do processo avaliado. Nessa mesma linha, quanto à **eficiência** na educação, que é concebida como “[...] o critério econômico que revela a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo” (SANDER, 1995, p. 43), a meta-avaliação, sob esse prisma, deve verificar se o processo avaliado exibe uma boa relação custo-benefício; quanto à **efetividade** na educação, que é concebida como “[...] o critério político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade externa” (SANDER, 1995, p. 47), a meta-avaliação, sob esse prisma, deve verificar se as informações produzidas pelo processo avaliado são empregadas para a consecução dos seus objetivos; e, quanto à **relevância**, que é concebida como “[...] o critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor” de suas ações para a comunidade educacional (SANDER, 1995, p. 50), a meta-avaliação, sob esse prisma, deve verificar se os resultados do processo avaliado satisfazem as necessidades de informação dos seus *stakeholders*.

É à luz da significação desses conceitos e medidas que foi realizada a análise da qualidade do Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação, executado pelo MEC. A análise não foi exaustiva, pois não se pretendeu fazer uma meta-avaliação real, mas apenas exemplificar a aplicação Modelo. Nesse sentido, os documentos legais e técnicos foram sistematicamente analisados com vistas a verificar se a ACE, o ENC e o Processo foram: (i) eficazes, alcançando as metas estabelecidas ou os resultados propostos; (ii) eficientes, minimizando o emprego dos recursos disponíveis para realizar os objetivos e os resultados alcançados; (iii) efetivos, produzindo informações para a consecução dos seus objetivos; e (iv) relevantes, produzindo informações para dar respostas às necessidades de seus *stakeholders*.

A análise buscou responder quatro questões, a saber:

- A ACE, o ENC e o Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação exibem eficácia? Ou seja, eles geram as informações que deveriam gerar, conforme as metas estabelecidas?
- Eles exibem eficiência? Ou seja, eles otimizam a relação custo-benefício?
- Exibem efetividade? Ou seja, as informações por eles geradas são empregadas para a consecução de seus objetivos, conforme previsto em lei?
- Exibem relevância? Ou seja, os resultados deles satisfazem as necessidades de informação de seus *stakeholders*, sob o ponto de vista dos seus representantes no Poder Legislativo, conforme declarado na finalidade prevista em lei?

O processo de análise executado caracteriza-se como análise de conteúdo, no qual o tema inerente a cada categoria de análise (eficácia, eficiência, efetividade e relevância) foi tomado como unidade de registro; os documentos oficiais e técnicos da ACE, do ENC e do Processo foram as unidades de contexto; e, como regra de enumeração, adotou-se a presença ou ausência. Assim, buscou-se identificar a presença ou não da eficácia, da eficiência, da efetividade e da relevância na ACE, no ENC e no Processo. A relevância, a efetividade e a eficácia foram verificadas pela consecução da finalidade, dos objetivos e das metas dos instrumentos e do Processo, respectivamente, enquanto que a eficiência, pela relação custo-benefício.

Os resultados apresentados neste capítulo, apesar de referirem-se apenas à amostra escolhida (ACE e ENC dos cursos de graduação em Administração, de 2002), podem ser generalizados, extensivamente, ao Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação existente até 2004.

8.1. Contextualização do Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação

Nesta Aplicação esse Processo está sendo representado pela Avaliação das Condições de Ensino e pelo Exame Nacional de Cursos. Por sua vez, a análise foi delimitada às avaliações realizadas na área de Administração, no ano de 2002.

8.1.1. Avaliação das Condições de Ensino

Esse instrumento visava avaliar *in loco* as condições de ensino dos cursos de graduação submetidos ao ENC, relativamente à organização didático-pedagógica, corpo docente e instalações.

O Decreto nº 2.026/1996 estabeleceu que cabia ao MEC avaliar o “[...] 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”. A Portaria MEC nº 972/1997 atribuiu às Comissões de Especialistas de Ensino a responsabilidade de realizar a avaliação das condições de ofertas dos cursos de graduação. De acordo com o Art. 1º, cabia a essas comissões:

[...]

I- analisar e verificar *in loco* o mérito das propostas de autorização de novos cursos e credenciamento de faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores [...];

II – atualizar, periodicamente, os critérios de qualidade e indicadores de oferta e demanda para os cursos da área de atuação;

[...]

IV – verificar *in loco* as condições de funcionamento das instituições e dos cursos de nível superior, inclusive para fins de se reconhecimento, sempre que solicitadas pela Secretaria de Educação Superior do MEC.

A Portaria MEC nº 990/2002 estabeleceu “[...] diretrizes para a organização e execução da avaliação das instituições de educação superior e das condições de ensino dos cursos de graduação”. O Art. 1º dessa Portaria determinou que os resultados dessa avaliação deveriam subsidiar os processos de reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos superiores. Dessa forma, a ACE foi o instrumento que o MEC adotou para avaliar as condições de oferta dos cursos prevista no Decreto nº 2.026/1996. Em 2001, essa decisão foi referendada pelo Decreto nº 3.860.

As diretrizes para a organização e execução da ACE, estabelecidas na Portaria MEC nº 990/ 2002, determinaram que ela, além de ser realizada para fins de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos, também deveria ser realizada, de forma periódica, nos cursos com mais de dois anos de funcionamento, que tinham participado do ENC. Essa Portaria também determinou que a ACE fosse realizada, *in loco*, por comissões de avaliadores designadas e capacitadas pelo

INEP, tendo também estabelecido as respectivas competências desse instituto, dos avaliadores e das IES. A ACE dos cursos de Administração de 2002 foi orientada pela comissão designada pela Portaria MEC nº 2.403/2001. Observe-se que a Portaria não estabeleceu objetivos específicos para essa ACE.

O INEP elaborou três tipos de documentos para padronizar os critérios e procedimentos da ACE e orientar os trabalhos dos avaliadores: o Manual Geral (BRASIL, 2002a), que é o documento-matriz para a construção dos Manuais Específicos de cada área de graduação; os Manuais Específicos (BRASIL, 2002d), que contemplam as particularidades de cada área de graduação; e os Formulários Eletrônicos, disponibilizados via *Internet*, para as IES fornecerem, de forma padronizada, os dados e informações das especificidades de cada curso/habilitação. Observe-se que os Manuais Específicos diferenciam-se de área para área nos aspectos peculiares a cada uma.

A elaboração de cada Manual Específico foi precedida de reuniões, realizadas pelo INEP, das quais participava a respectiva Comissão de Curso do ENC. Para as áreas de graduação ainda não submetidas ao ENC, o MEC criou Comissões Extraordinárias, para colaborar com o INEP na definição dos Manuais Específicos pertinentes. Os Formulários Eletrônicos eram gerados a partir dos Manuais Específicos e coletavam informações sobre as Dimensões Organização Didático-Pedagógica, Instalações e Corpo Docente do curso.

O Manual Geral e os Manuais Específicos apontam que a avaliação *in loco* visava (i) verificar se a infra-estrutura e os recursos humanos estariam adequados e a serviço dos objetivos maiores explicitados no projeto do curso; e (ii) estabelecer comparações entre as situações reais e os documentos previamente examinados.

De acordo com esses manuais, antes de realizar a avaliação *in loco*, a Comissão de Avaliação examinaria os vários documentos que a IES encaminhara ao MEC ao solicitar reconhecimento ou renovação de reconhecimento do curso, incluindo necessariamente, quando pertinente, os últimos relatórios do ENC e da Avaliação das Condições de Oferta, o Formulário Eletrônico e os documentos que caracterizariam o curso, como o estatuto ou o regimento, o projeto do curso, incluindo currículo e planos de ensino das respectivas disciplinas, e o projeto de auto-avaliação do curso.

A Comissão deveria avaliar o curso em quatro níveis hierárquicos: Dimensões, Categorias, Indicadores e Aspectos, como exemplificado no Quadro 2.1 do Apêndice A. As Dimensões eram três: Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Instalações. Havia três Categorias para cada Dimensão. O número de Indicadores variava de Categoria para Categoria; o número de aspectos também variava de Indicador para Indicador. A Comissão devia atribuir aos Aspectos conceitos que, após serem transformados em notas quantitativas, eram empregados para calcular conceitos de Indicadores (CI), conceitos de Categorias (CC) e conceitos de Dimensões (CD). Cada conceito CI, CC ou CD, corresponderia a uma média aritmética ponderada, calculada a partir dos pesos que o INEP atribuía às Categorias, aos Indicadores e aos Aspectos.

Finalmente, a Comissão atribuía, a cada Dimensão, o conceito CMB (Condições Muito Boas), CB (Condições Boas), CR (Condições Regulares) ou CI (Condições Insuficientes), atentando para o equilíbrio entre as informações recebidas e observadas. Adicionalmente, ela deveria propor recomendações para o aperfeiçoamento das Condições de Ensino e para o saneamento das deficiências encontradas.

O Manual Geral da ACE e o Manual Específico da ACE de 2002 do Curso de Administração indicam que a verificação *in loco* das condições de ensino dos cursos de graduação constituía-se em um momento de interlocução entre os participantes do processo avaliador, uma vez que era simultaneamente uma observação direta e um estudo documental, nos quais a Comissão de Avaliação deveria:

- analisar o projeto do curso e a coerência entre concepção, currículo e sistema de avaliação e a sua adequação ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) em vigor na IES;
- analisar os resultados dos processos avaliativos realizados pelo MEC, como o Exame Nacional de Cursos, os dados do questionário de pesquisa respondido pelo graduando durante o ENC, e Avaliações das Condições de Oferta realizadas anteriormente pela SESu, para estabelecer comparações com a observação das condições reais e os demais documentos examinados;
- avaliar até que ponto vêm sendo cumpridas as metas estabelecidas para os anos anteriores, quais as principais distorções a serem contornadas (superadas) para atingir os níveis de qualidade pretendidos e, no caso de cursos criados ou autorizados a partir da LDB, como se deu o processo de implantação proposto para efeito de autorização ou de criação;

- verificar o processo de auto-avaliação do curso: (1) se este contempla o ensino e a pesquisa e extensão (quando existirem); (2) se realiza a análise crítica de todo o processo, dos seus resultados e do envolvimento dos alunos e professores; (3) se descreve todas as ações empreendidas; (4) se reflete a capacidade de realizar um diagnóstico amplo e uma análise crítica dos múltiplos aspectos que envolvem a organização curricular, os pontos de estrangulamento e as dificuldades enfrentadas; (5) se descreve os progressos e os aperfeiçoamentos efetuados e os pontos de convergência e divergência entre as questões observadas e as avaliações realizadas (BRASIL, 2002a, p. 5).

Os manuais de 2002 não apresentam orientações com relação ao formato dos relatórios. Todavia, há, em um documento que apresenta informações preliminares sobre as avaliações realizadas em 2002 (BRASIL, 2002e), indicação de que o relatório da ACE visaria finalizar o processo de avaliação das condições de ensino; de que ele deveria ser elaborado em conjunto pelos avaliadores, no decorrer do processo de verificação *in loco*; de que ele deveria ter característica descritivo-analítica, de forma a descrever e analisar qualitativamente os aspectos que não fossem captados pelo Formulário Eletrônico; e, de que ele apresentasse justificativas para os conceitos atribuídos às dimensões avaliadas e ao curso. Adicionalmente a esse relatório, a Comissão de Avaliação *in loco* deveria elaborar um relatório de viagem, no qual expressaria o seu grau de satisfação em relação ao apoio que recebera do INEP e das IES, bem como as vicissitudes, entendimentos, negociações e os problemas ocorridos durante o processo avaliador, a fim de que os setores do INEP envolvidos na ACE pudessem auto-avaliar-se verificando pontos fortes e fracos.

Registre-se que houve dificuldades em conseguir relatórios da ACE nas IES consultadas: elas não conseguiram localizá-los, apesar de afirmarem que seus cursos tinham sido submetidos a essa avaliação. Assim, parece que a disseminação desses relatórios foi ineficaz. Os relatórios da ACE usados na Aplicação foram disponibilizados pelo INEP.

Uma leitura flutuante mostrou que esses relatórios são muito semelhantes em sua estruturação e conteúdo. Por essa razão, optou-se por incluir no *corpus* de texto somente o Relatório da ACE de um curso de graduação em Administração, que foi denominado Relatório da ACE do Curso X. Esse Relatório tem seis seções, a saber: (1) Identificação do processo de avaliação; (2) Breve contextualização da Instituição e do Curso; (3) Corpo docente, apresentando o nome, a titulação, o regime de

trabalho e as horas semanais de trabalho dos professores do curso; (4) Síntese da avaliação, apresentando uma breve descrição da Administração Acadêmica, do Projeto do Curso e das Atividades Acadêmicas Articuladas ao Ensino de Graduação; um breve comentário das condições observadas nas Dimensões Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Instalações, e respectivas categorias de análise, e o conceito atribuído a cada Dimensão de análise; (5) Quadro resumo, apresentando as Dimensões, as respectivas Categorias, Indicadores e Aspectos avaliados, e o conceito atribuído a cada Aspecto; e, (6) Parecer final, apresentando um breve comentário dos avaliadores sobre as condições de ensino observadas e um parecer favorável à continuidade do funcionamento do Curso.

A leitura desse Relatório indica que ele apresenta deficiências em relação ao exposto nas atribuições da Comissão de Avaliação e aos objetivos da ACE. Muito embora sejam apontados alguns pontos fortes e fracos do curso nos aspectos avaliados, verifica-se muita sutileza na forma como isso está relatado. Ademais, ele não apresenta recomendações expressas no que tange a ações que o curso deveria empreender para sanar as deficiências verificadas e para melhorar a qualidade do ensino oferecido. O Relatório também não apresenta informações sobre os resultados de outros processos avaliadores realizados pelo MEC, como o ENC e a Avaliação das Condições de Oferta, nem sobre o cumprimento das metas estabelecidas para o curso, em função dessas avaliações anteriores.

Foi também incluído no *corpus* de texto um documento denominado Avaliação das Condições de Ensino/2002: informações preliminares, localizado na Internet, que apresenta resultados parciais sobre as ACEs realizadas em 2002. De caráter preliminar, esse documento deveria ter sido completado e ter gerado um Relatório-Síntese Geral da ACE/2002 definitivo. No entanto, tudo indica que esse documento não tenha sido elaborado, uma vez que solicitação encaminhada ao INEP não foi respondida.

Os dados apresentados nos relatórios da ACE são, predominantemente, qualitativos, provenientes de documentos, entrevistas e observações *in loco*. No entanto, parece que esses dados não foram sistematicamente analisados pelos

avaliadores, uma vez que as conclusões e recomendações apresentadas são superficiais e não estão adequadamente justificadas¹¹.

Por outro lado, apesar do suposto uso de técnicas mistas de coleta de dados, como pesquisa documental, reuniões, diálogos e entrevistas com os *stakeholders*, a leitura dos relatórios sugere que a informação obtida na verificação *in loco* parece ser superficial, uma vez que o contato que a Comissão de Avaliação mantinha com os *stakeholders* resumia-se a uma reunião pontual com aqueles (professores e alunos) que a coordenação do curso indicava para aquele momento específico e que, possivelmente, já haviam recebido orientação prévia sobre o que deveria e não deveria ser dito. Por conseguinte, a confiabilidade das informações obtidas é questionável, pois elas são meras opiniões dos entrevistados, que muitas vezes dissimulam informações, intenções e valores. Todavia, tais informações superficiais foram consideradas no momento da atribuição dos conceitos e, conseqüentemente, os resultados das avaliações tornaram-se distorcidos. Assim sendo, a ACE assemelhar-se-ia às pseudo-avaliações realizadas nos Estados Unidos e na Europa no final do Século IX.

A configuração da ACE evidencia uma avaliação somativa, centrada na aferição da eficiência e da eficácia, com característica reguladora, uma vez que o Art. 46 da Lei nº 9.394/1996 vincula-a aos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, bem como ao credenciamento de IES. A ACE também tem característica punitiva, como mostra a Portaria MEC nº 1.985/2001, que estabelece critérios e procedimentos, baseados na ACE, para a suspensão do reconhecimento e a desativação de cursos de graduação e dispõe sobre a suspensão temporária de prerrogativas de autonomia de universidades e centros universitários do sistema federal de ensino. Com relação aos cursos de graduação, essa Portaria estabelece que:

Art. 1º. Os cursos de graduação que tenham obtido conceitos D ou E nas três últimas avaliações do Exame Nacional de Cursos, consideradas retroativamente ao ano da última divulgação dos seus resultados, e conceito CI (Condições Insuficientes) na dimensão corpo docente das condições de oferta na mais recente avaliação

¹¹ Recorde-se que as conclusões de uma avaliação devem ser justificadas e comprováveis pelos dados pertinentes, e devem considerar todo o contexto do objeto avaliado, de maneira que reflitam, de maneira precisa e coerente os aspectos avaliados e justifiquem o custo do processo avaliador (JOINT COMMITTEE, 1994).

das condições de oferta de cursos de graduação divulgada, terão o seu reconhecimento suspenso por ato do Ministério da Educação.

Art. 2º. Os cursos que tenham reconhecimento suspenso terão prazo de um ano para sanar suas deficiências, ficando vedada a abertura de processo seletivo de ingresso de novos alunos, até que seu reconhecimento esteja regularmente renovado.

Parágrafo único. Esgotado o período de que trata o caput, as instituições de ensino superior que não protocolizarem na Secretaria de Educação Superior – SESu do Ministério da Educação solicitação de renovação de reconhecimento terão os referidos cursos desativados por ato do Ministro da Educação.

Quanto às universidades e aos centros universitários do sistema federal de ensino, essa Portaria define que:

Art. 7º. As universidades e os centros universitários que tenham obtido conceitos D ou E em três avaliações consecutivas no Exame Nacional de Cursos e um conceito C1 na dimensão corpo docente das condições de oferta em, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) de seus cursos de graduação, terão, por ato do Ministro da Educação, suspensas temporariamente suas prerrogativas para abertura de novos cursos superiores e ampliação de vagas nos cursos existentes.

A partir dessa Portaria, vários cursos foram submetidos à avaliação *in loco* por Comissões de Especialistas por terem obtido conceitos baixos no ENC e na ACE e alguns tiveram seu reconhecimento suspenso. Prova dessa ação¹² é a Portaria MEC nº 2.694/2001, que determinou:

Art. 1º. Ficam suspensos os reconhecimentos dos cursos que integram o anexo desta Portaria, em decorrência da aplicação do disposto no Art. 1º da Portaria Ministerial nº 1.985, de 10 de setembro de 2001.

Art. 2º. Os cursos relacionados no anexo referido no art. 1º, terão prazo de doze meses, a contar da publicação desta Portaria, para sanar suas deficiências, ficando vedada a abertura de processo seletivo para o ingresso de novos alunos, até que seu reconhecimento seja renovado, conforme procedimento estabelecido na Portaria nº 1.985/2001.

Essa ação do MEC gerou vários processos reclamatórios daquelas instituições cujos cursos tiveram os seus atos de reconhecimento revogados.

No ano de 2002 foram realizadas avaliações para renovação de reconhecimento de cursos das Áreas de Administração, Direito, Engenharia Civil,

¹² A Folha de São Paulo, on-line, de 12 de dezembro de 2001, divulgou: “MEC suspende o reconhecimento de 12 cursos de matemática e letras”. Esse mesmo periódico, no mesmo dia também divulgou que: “Faculdades que tiveram cursos suspensos podem processar União”. Disponível em: <http://www.folha.uol.com.br>

Engenharia Química, Medicina Veterinária e Odontologia. Contudo, nenhuma Portaria Ministerial ou outro documento oficial ou técnico foi localizado que contivesse informações de que, entre os cursos avaliados, algum tenha perdido o seu reconhecimento.

8.1.2. Exame Nacional de Cursos

Esse exame avaliava os cursos de graduação sob o prisma do processo de ensino-aprendizagem. Tratava-se de uma avaliação de larga escala, com função diagnóstica, cujos procedimentos de interpretação dos resultados o caracterizam como uma avaliação com referência a norma (*norm-referenced testing*)¹³. O ENC era composto de uma prova e três questionários: um destinado aos coordenadores de curso e dois destinados aos alunos. A prova era padronizada em nível nacional e baseada nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso. O questionário destinado aos coordenadores era disponibilizado na *Internet* e visava colher informações sobre o nível de dificuldade, extensão, tempo destinado à resolução da prova, clareza e objetividade no enunciado das questões e adequação da prova em relação aos conteúdos, habilidades e projeto pedagógico do curso, bem como sobre a adequabilidade dos conteúdos e habilidades que seriam avaliados em cada questão. Tais informações deveriam refletir o consenso do corpo docente do curso em relação ao Exame, constituindo fonte importante na validação do conteúdo do mesmo. Os dois questionários respondidos pelos alunos eram: (i) o Questionário-Pesquisa; e (ii) o Questionário-Impressão Discente. O primeiro visava colher informações socioculturais a respeito dos graduandos e suas expectativas, bem como caracterizar os cursos, a partir do ponto de vista dos alunos, quanto a recursos e instalações disponíveis, estrutura curricular e desempenho docente. O segundo era anexo ao caderno de prova e visava levantar a opinião dos alunos sobre a qualidade e a adequação da prova e sobre o desempenho do aluno na mesma. Ele abordava aspectos relacionados ao nível de dificuldade e extensão da prova, ao tempo destinado à resolução das questões, bem como à clareza e objetividade dos

¹³Os *norm-referenced testing* têm base na relação estatística do desempenho individual do aluno em relação a um grupo. Eles supõem uma curva normal de distribuição das notas dos alunos, na qual a média representa a normalidade estatística. Esse procedimento é estendido, no caso do ENC, aos cursos.

enunciados das questões, à adequação dos conteúdos e à adequação da prova para verificar as habilidades que deveriam ter sido desenvolvidas durante o curso.

O ENC foi aplicado pela primeira vez em 1996. Naquela ocasião foram examinados os cursos de Administração, Direito e Engenharia Civil. A cada ano, cursos de outras áreas foram incorporados, gradativamente. Em 2003, último ano de sua aplicação, cerca de 6.500 cursos de 26 áreas do conhecimento participaram dele. Nesse período diversas portarias foram editadas para organizar a realização do exame. A Portaria MEC nº 249/1996, que instituiu a sistemática para a realização do ENC, não abrangeu outros possíveis procedimentos de avaliação, como aponta o Art. 3º da Lei nº 9.131/1995. Essa Portaria designou a Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (SEDIAE) como o “avaliador institucional” do ENC. Em 1997, a Portaria MEC nº 963 mudou o “avaliador institucional”, transferindo a implementação e supervisão operacional do ENC para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Em 2000, a Portaria MEC nº 1.843 atualizou e consolidou a sistemática para a realização do ENC, explicitando, nos Artigos 1º e 2º, que esse Exame,

[...] como um dos procedimentos para a avaliação periódica do ensino de graduação, tem por objetivo subsidiar o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior do país, [...] com a finalidade de avaliar os conhecimentos adquiridos e as habilidades desenvolvidas pelos alunos em seus respectivos cursos de graduação, tendo por base os conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso.

Por sua vez, o Manual do Provão 2002 (BRASIL, 2001c, p. 11) estabelece que:

O Exame Nacional de Cursos (ENC) visa constituir um indicador de qualidade do ensino nos cursos de graduação. O ENC verifica a aquisição dos conhecimentos e habilidades básicos dos grupos de concluintes dos cursos de graduação, e seus resultados produzem dados por instituição de ensino superior, categoria administrativa, município, estado e região. Assim, são constituídos referenciais que permitem a definição de ações voltadas para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação, por parte de professores, técnicos, dirigentes e autoridades educacionais.

A Portaria MEC nº 1.843/2000 determinou que as diretrizes para a aplicação do ENC deveriam ser definidas por Comissões de Curso compostas por especialistas de notório saber nas áreas dos cursos submetidos ao Exame. Tais comissões tinham a responsabilidade de definir a abrangência, os objetivos e os

conteúdos programáticos do exame, assim como a de analisar a prova e os questionários respondidos pelos coordenadores, pelo corpo docente e pelos alunos. Note-se que os instrumentos de coleta de dados eram avaliados pelas Comissões depois do ENC ter sido realizado, quando o ideal seria antes, de modo a viabilizar a correção de eventuais erros, a validação da adequação técnica dos instrumentos, bem como a realização de uma coleta de dados válida e confiável. Observe-se, ademais, que não eram previstas consultas aos sistemas de ensino dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal para a constituição de tais comissões, apesar de a LDB exigir que a avaliação fosse realizada em colaboração com esses sistemas de ensino.

A Portaria MEC nº 1.843/2000 atribuiu ao INEP a responsabilidade de definir instruções e divulgar informações pertinentes ao Exame; de coordenar e apoiar os trabalhos das Comissões de Curso; de consolidar os cadastros das IES e dos alunos que participariam do ENC; de emitir e encaminhar às IES documento comprobatório da presença e participação dos alunos no Exame; de emitir documento específico com o resultado individual e encaminhá-lo ao aluno que solicitasse; de elaborar e divulgar os relatórios dos resultados da avaliação; de encaminhar, anualmente, à SESU e ao CNE, relatórios dos resultados detalhados, por instituição; de manter os registros relativos ao ENC; e de garantir o sigilo das informações relativas aos resultados individuais. Nesse contexto, as provas eram elaboradas, aplicadas e corrigidas por pessoas jurídicas de direito público ou privado, externas ao MEC, escolhidas e contratadas pelo INEP por meio de processo licitatório público. A essas entidades também competia processar os resultados das provas e emitir os relatórios do ENC, encaminhando-os ao INEP. De acordo com essa Portaria, cabia às IES encaminhar ao INEP o cadastro dos alunos inscritos para participar do ENC; garantir local e condições adequadas à realização da prova; e providenciar o registro da realização do Exame na documentação acadêmica do aluno. Além disso, as IES podiam encaminhar às Comissões de Curso sugestões de conteúdos para as provas e informações referentes ao perfil profissiográfico, ao projeto pedagógico e aos elementos de cultura geral, considerados pertinentes.

A Portaria MEC nº 1.843/2000 também ratificou a participação do aluno concluinte de curso de graduação no ENC como condição *sine qua non* para a concessão do seu diploma pela IES e para o seu registro no MEC.

A divulgação dos resultados do ENC se dava por meio de relatórios gerais e específicos. Os principais relatórios eram o Relatório-Síntese Geral, os Relatórios-Síntese por Área de Graduação, os Relatórios da Instituição por Curso de Graduação e o Boletim do Graduando. Os dois primeiros eram publicados na *Internet* e identificavam como seus principais *stakeholders*, os dirigentes de IES, os coordenadores de cursos, os professores e os alunos. Os Relatórios da Instituição eram encaminhados diretamente aos dirigentes da IES e os Boletins dos Graduandos diretamente aos alunos participantes do ENC. Os Boletins dos Graduandos não puderam ser consultados por serem privativos dos alunos. Assim sendo, esta Aplicação somente considerou o Relatório-Síntese Geral, o Relatório-Síntese por Área de Graduação e o Relatório da Instituição por Curso de Graduação.

Há fortes indícios de a disseminação desses relatórios não ter sido eficaz, haja vista as dificuldades encontradas para acessá-los nas IES contatadas: poucos documentos foram localizados e, mesmo assim, de cursos e anos diferentes. Tal fato indica que, do ponto de vista prático, as IES, seus dirigentes e coordenadores de curso desconhecem os relatórios do ENC, e, possivelmente, não estão utilizando e nem utilizavam os resultados para orientar suas ações para melhorar o ensino oferecido.

O INEP disponibilizou os relatórios dos cursos de graduação em Administração, Engenharia Civil e Direito, que, por serem privativos das IES, não podem ser acessados via *Internet*. Esses cursos foram escolhidos para estudo por terem sido submetidos ao primeiro ENC e por existir a série histórica 1996-2003 completa dos relatórios. Uma leitura flutuante mostrou que a estruturação e o conteúdo dos relatórios não mudavam de área para área, nem de ano para ano. Por essa razão, optou-se por incluir no *corpus* de texto o Relatório-Síntese Geral, o Relatório-Síntese da Área de Graduação em Administração e o Relatório da Instituição do Curso de Graduação em Administração de 2002 de uma IES específica, denominado Relatório do ENC do Curso Y.

De 1996 a 2000, os resultados do ENC eram expressos pelos conceitos A, B, C, D e E, que, respectivamente, indicavam cursos de pior desempenho, de acordo

com a nota-média do curso¹⁴. Nesse quinquênio, esses conceitos eram atribuídos em proporção fixa ao número de cursos avaliados de uma mesma área do conhecimento: 12,5% dos cursos recebiam A, 17,5% recebiam B, 40% recebiam C, 17,5% recebiam D e 12,5% recebiam E. Portanto, os conceitos baseavam-se somente na ordem em que as notas-média dos cursos ocorriam e, conseqüentemente, os cursos eram classificados em categorias, para efeito externo. Como o valor absoluto de cada nota-média não era tornado público, o ENC apenas indicava o desempenho relativo dos alunos de cada curso na prova realizada. Ademais, o fato de os conceitos serem relativos, impedia que eles pudessem ser utilizados para medir eficácia, uma vez que eles não indicavam quais conteúdos, competências e habilidades específicos tinham sido apreendidos pelos alunos.

No ano de 2001 aconteceram mudanças na metodologia de avaliação do ENC com relação à atribuição dos conceitos, tendo a referência para a distribuição dos cursos de cada área de graduação nas classes A, B, C, D e E passado a ser a média e o desvio-padrão do conjunto de todas as notas-média dos cursos da área. O conceito A passou a ser atribuído aos cursos cujo desempenho superava a média geral em mais de 1,0 desvio-padrão; o conceito B, aos cursos cujo desempenho superava a média geral entre 0,5 e 1,0 desvio-padrão; o conceito C, aos cursos cujo desempenho não se afastava da média geral mais de 0,5 desvio-padrão; o conceito D aos cursos cujo desempenho era superado pela média entre 0,5 e 1,0 desvio-padrão; e conceito E, aos cursos cujo desempenho era superado pela média geral em mais de 1,0 desvio-padrão. Assim, os conceitos passaram a ser definidos a partir do seu afastamento do desempenho médio dos cursos da área. Essa mudança flexibilizou o conhecimento externo dos conceitos do ENC ao permitir à sociedade saber a distância máxima, em termos de desvio-padrão, entre dois conceitos iguais. Todavia, ainda persistiram o problema da relatividade do conceito e a impossibilidade dele expressar a eficácia do curso no que diz respeito a indicar os conteúdos, habilidades e competências não apreendidos pelos alunos.

As diretrizes do ENC/Administração de 2002 foram estabelecidas pela Portaria MEC nº 294/2002. Elas tratavam dos objetivos específicos do Exame daquele ano, do perfil que se esperava dos egressos, dos conteúdos essenciais à

¹⁴ A nota-média de cada curso é a média das notas que seus alunos obtiveram no ENC.

formação profissional que os graduandos deveriam dominar ao final do curso e do formato da prova.

Com relação aos objetivos específicos, essa Portaria dispôs que:

Art. 1º. O Exame Nacional de Cursos, parte integrante de um amplo processo de avaliação das instituições de educação superior, no que se refere aos cursos de Administração, terá por objetivos:

- a) Contribuir para o aprimoramento da formação do administrador, como cidadão e profissional, para que colabore na elevação das condições de vida em sociedade.
- b) Integrar um processo de avaliação mais amplo e continuado do curso de Administração, incentivando ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino.
- c) Subsidiar o estabelecimento de novos parâmetros e o redirecionamento contínuo do processo de ensino-aprendizagem.

Claramente esses objetivos direcionam-se à relevância, à efetividade e à eficácia do curso. A letra “a” diz respeito à relevância e à efetividade ao referir-se ao perfil esperado do aluno e à função social do curso, enquanto que as demais caracterizam eficácia, por referir-se a ações e metas relacionadas à gestão do processo ensino-aprendizagem e à docência. Na prática, o ENC deveria verificar até que ponto os cursos de administração estão proporcionando a seus graduandos formação compatível com o perfil esperado. Por sua vez, os relatórios deveriam apresentar informações sobre as ações concretas do curso para a melhoria contínua das atividades de gestão e docência no sentido de melhorar a qualidade do curso.

O Exame Nacional de Cursos era um instrumento de elitização, pois ele primeiro discriminava, para depois buscar a melhoria. O princípio adotado pelo ENC parece ser o de que a avaliação gera competição e de que a competição gera qualidade, semelhantemente à abordagem clássica da administração. Nessa perspectiva, o ENC, apesar de conceitualmente ter sido concebido como um instrumento para a classificação e seleção dos cursos, era, na prática, um processo de exclusão, pois os seus resultados nada significavam se analisados fora do contexto dos cursos.

Por conseguinte, o Exame Nacional de Cursos era uma avaliação normativa que se valia de testes padronizados e apostava na sua objetividade, impondo um conceito relativo de “qualidade”, que expressava a capacidade dos alunos do curso

demonstrarem competência na resolução dos quesitos da prova. Na prática, o ENC tendia a identificar os piores, incapazes e incompetentes.

8.1.3. Marco regulatório do Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação em 2002

No plano das leis, esse marco compreendia as seguintes disposições, em 2002:

a) Lei nº 4.024/1961, como modificada pela Lei nº 9.131/1995:

Art. 6º. O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem.

[...]

Art. 7º. O Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional.

[...]

Art. 9º. As Câmaras emitirão pareceres e decidirão, privativa e autonomamente, os assuntos a elas pertinentes, cabendo, quando necessário, recurso ao Conselho Pleno.

[...]

§ 2º. São atribuições da Câmara de Educação Superior:

[...]

e) deliberar sobre a autorização, o credenciamento e o recredenciamento periódico de instituições de educação superior, inclusive de universidades, com base em relatórios e avaliações apresentadas pelo Ministério da Educação e do Desporto”.

b) Lei nº 9.131/1995:

Art. 3º. Com vistas ao disposto na letra e do § 2º do Art. 9º da Lei nº 4.024, de 1961, com a redação dada pela presente Lei, o Ministério da Educação e do Desporto fará realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§1º. Os procedimentos a serem adotados para as avaliações a que se refere o “caput” incluirão necessariamente a realização, a cada ano, de exames nacionais 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.

[...]

Art. 4º. Os resultados das avaliações referidas no §1º do artigo 3º serão também utilizadas, 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 a elevação da qualidade dos docentes.

c) Lei nº 9.394/1996:

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

[...]

V – coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII – baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

[...]

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

Esses dispositivos legais referem-se genericamente ao termo “avaliação” de cursos de graduação. O Art. 3º da Lei nº 9.131/1995, estabeleceu que a avaliação de cursos deveria ser “periódica” devendo o MEC fazer “uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão”, e que a avaliação dos alunos concluintes deveria ser feita anualmente pelo ENC. A Lei nº 9.394/1996 limitou-se a repetir que a avaliação de cursos deve ser “periódica”, sem disciplinar procedimento específico. Pode-se, portanto, afirmar que o marco legal da avaliação da graduação, em 2002, envolvia a avaliação dos concluintes e dos cursos de graduação, sem que os critérios tivessem sido explicitados em lei.

No que se refere à avaliação de instituições e de cursos essas duas leis foram regulamentadas pelo Art. 17 do Decreto nº 3.860/2002, a saber:

[...]

Art. 17. A avaliação de cursos e instituições de ensino superior será organizada e executada pelo INEP, compreendendo as seguintes ações:

I – avaliação dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de educação superior, por região e Unidade da Federação, segundo as áreas do conhecimento e a classificação das instituições de ensino superior, definidos no Sistema de Avaliação e Informação Educacional do INEP;

II – avaliação institucional do desempenho individual das instituições de ensino superior, considerando, pelo menos, os seguintes itens:

- a) grau de autonomia assegurado pela entidade mantenedora;
- b) plano de desenvolvimento institucional;
- c) independência acadêmica dos órgãos colegiados da instituição;
- d) capacidade de acesso a redes de comunicação e sistemas de informação;
- e) estrutura curricular adotada e sua adequação com as diretrizes curriculares nacionais de cursos de graduação;
- f) critérios e procedimentos adotados na avaliação do rendimento escolar;
- g) programas e ações de integração social;
- h) produção científica, tecnológica e cultural;
- i) condições de trabalho e qualificação docente;
- j) a auto-avaliação realizada pela instituição e as providências adotadas para saneamento das deficiências identificadas; e
- k) os resultados de avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação; e

III – avaliação dos cursos superiores, mediante a análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos e das condições de oferta de cursos superiores.

§ 1º. A análise das condições de oferta de cursos superiores referida no inciso III será efetuada nos locais de seu funcionamento, por comissões de especialistas devidamente designadas, e considerará:

I – organização didático-pedagógica;

II – corpo docente, considerando principalmente a titulação, a experiência profissional, a estrutura da carreira, a jornada de trabalho e as condições de trabalho;

III – adequação das instalações físicas gerais e específicas, tais como laboratórios e outros ambientes e equipamentos integrados ao desenvolvimento do curso; e

IV – bibliotecas, com atenção especial para o acervo especializado, inclusive o eletrônico, para as condições de acesso às redes de comunicação e para os sistemas de informação, regime de funcionamento e modernização dos meios de atendimento.

§ 2º. As avaliações realizadas pelo INEP subsidiarão os processos de credenciamento de instituições de ensino superior e de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores.

Observe-se que esse decreto, no que se refere à avaliação dos cursos de graduação, limitou-se a explicitar algumas passagens das leis que regulamenta e a estabelecer os principais ingredientes que deveriam ser observados no processo de avaliação, tendo delegado ao INEP total responsabilidade e centrando o Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação no ENC e na avaliação das condições de oferta dos cursos. Portanto, no ano de 2002, os procedimentos de avaliação dos cursos de graduação não tinham diretrizes técnicas mais explícitas, seja no plano legal, seja no plano regulamentar, sendo toda operacionalização tratada em portarias ministeriais ou em atos produzidos pelo INEP.

Por conseguinte, a análise indica que o Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação de 2002 tinha por:

- **Finalidade geral**

- Gerar informações para o MEC, **como agente público federal em matéria de educação**, formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem (Lei nº 9.131/1995, Art. 1º).

- **Objetivos gerais**

- Gerar informações para o MEC determinar a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão (Lei nº 9.131/1995, Art. 3º);

- Gerar informações para o MEC, **como agente do Poder Executivo Federal em matéria de educação**, (i) coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação; (ii) assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino superior, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; (iii) baixar normas gerais sobre os cursos de graduação; e (iv) autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino (Lei nº 9.394/1996, Art. 9º).

- **Objetivos específicos da Avaliação das Condições de Ensino**

- Analisar (i) a organização didático pedagógica, (ii) o corpo docente, (iii) a adequação das instalações físicas, e, (iv) a biblioteca (Decreto nº 3.860/2001, Art. 17, §1º); e

– Gerar informações para o MEC avaliar os cursos mediante a análise dos resultados da avaliação das condições de oferta (Decreto nº 3.860/2001, Art. 17, inciso III).

▪ **Objetivos específicos do Exame Nacional de Curso**

– Aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação (Lei nº 9.131/1995, Art. 3º, §1º);

– Gerar informações para orientar as ações do MEC no sentido de estimular iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, principalmente as que visem à elevação da qualidade dos docentes (Lei nº 9.131/1995, Art. 4º); e

– Gerar informações para o MEC avaliar os cursos mediante a análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos (Decreto nº 3.860/2001, Art. 17, inciso III).

▪ **Metas gerais**

– Avaliar os cursos superiores mediante a análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos e das condições de oferta de cursos superiores (Decreto nº 3.860/2001, Art.17, inciso III); e,

– Gerar informações para o MEC avaliar: (i) os principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de educação superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e a classificação das instituições de ensino superior; e (ii) o desempenho individual das instituições de ensino superior (Decreto nº 3.860/2001, Art.17, incisos I e II).

▪ **Metas específicas da Avaliação das Condições de Ensino de Administração do ano de 2002**

– Avaliar as principais distorções a serem contornadas (superadas) para atingir os níveis de qualidade pretendidos e até que ponto as metas estabelecidas para os anos anteriores foram cumpridas (Manual de Avaliação do Curso de Administração/2002);

– Verificar o processo de auto-avaliação do curso observando: (i) se este contempla o ensino, a pesquisa e a extensão; (ii) se realiza análise crítica de todo o processo, dos seus resultados e do envolvimento dos alunos e professores; (iii) se descreve todas as ações já empreendidas; (iv) se reflete a capacidade de realizar um diagnóstico amplo e uma análise crítica dos múltiplos aspectos que envolvem a

organização curricular, os pontos de estrangulamento e as dificuldades enfrentadas; (v) se descreve os progressos e os aperfeiçoamentos efetuados e os pontos de convergência e divergência entre as questões observadas e as avaliações realizadas (Manual de Avaliação do Curso de Administração/2002).

▪ **Metas específicas do Exame Nacional de Cursos de Administração do ano de 2002**

– Constituir um indicador de qualidade do ensino nos cursos de graduação em Administração (Manual do Provão/2002);

– Gerar informações para: (i) subsidiar o processo de aprimoramento da formação do administrador, como cidadão e profissional, para que colabore na elevação das condições de vida em sociedade; (ii) integrar um processo de avaliação mais amplo e continuado dos cursos de administração, incentivando ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino; e (iii) subsidiar o estabelecimento de novos parâmetros e o redirecionamento contínuo do processo ensino-aprendizagem (Portaria MEC nº 294/2002); e

– Produzir dados por instituição de ensino superior, categoria administrativa, município, estado e região, após verificar a aquisição dos conhecimentos e habilidades básicos dos grupos de concluintes dos cursos de graduação (Manual do Provão/2002).

As metas específicas da ACE têm sua origem na Portaria MEC nº 2.403/2001, que designou a Comissão de Avaliação do Curso de Administração/2002 e que atribuiu a ela competência para “estabelecer procedimentos e orientar o processo de avaliação in loco das Condições de Ensino dos Cursos de Administração” (Art. 2º, alínea c), e na Portaria MEC nº 990/2002, que estabeleceu as diretrizes para a organização e a execução da avaliação das instituições de educação superior e das condições de ensino dos cursos de graduação¹⁵. Essas duas Portarias não apresentam metas para a ACE/2002. Todavia, o Manual de Avaliação do Curso de Administração/2002, elaborado com a colaboração da Comissão de Avaliação do

¹⁵ As Portarias MEC nº 2.403/2001 e nº 990/2002 tratam de **avaliação das condições de ensino** e não de **avaliação das condições de oferta**, de que tratam as Leis nº 9.131/1995 e nº 9.394/1996 e o Decreto nº 3.860/2001. Assumiu-se, nesta pesquisa, que a avaliação das condições de ensino foi o instrumento operacional que o MEC escolheu para realizar a avaliação das condições de oferta das instituições de ensino superior.

Curso de Administração de 2002, esclareceu que as comissões de avaliação *in loco* deveriam:

- estudar cuidadosamente os dados e informações disponíveis no formulário eletrônico, estabelecendo as articulações e coerências entre os mesmos, para que possam ser traçados roteiros de verificação e levantadas questões que serão formuladas quando da verificação *in loco*;
- analisar o projeto do curso e a coerência entre concepção, currículo e sistema de avaliação e a sua adequação ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) em vigor na IES;
- analisar os resultados dos processos avaliativos realizados pelo MEC, como o Exame Nacional de Cursos, os dados do questionário de pesquisa respondido pelo graduando durante o ENC, e Avaliação das Condições de Oferta realizada anteriormente pela SESu, para estabelecer comparações com a observação das situações reais e os demais documentos examinados;
- avaliar até que ponto vêm sendo cumpridas as metas estabelecidas para os anos anteriores, quais as principais distorções a serem contornadas (superadas) para atingir os níveis de qualidade pretendidos e, no caso de cursos criados ou autorizados a partir da LDB, como se deu o processo de implantação proposto para efeito de autorização ou de criação; e
- verificar o processo de auto-avaliação do curso observando: (1) se este contempla o ensino e a pesquisa e extensão (quando existirem); (2) se realiza a análise crítica de todo o processo, dos seus resultados e do envolvimento dos alunos e professores; (3) se descreve todas as ações já empreendidas; (4) se reflete a capacidade de realizar um diagnóstico amplo e uma análise crítica dos múltiplos aspectos que envolvem a organização curricular, os pontos de estrangulamento e as dificuldades enfrentadas; (5) se descreve os progressos e os aperfeiçoamentos efetuados e os pontos de convergência e divergência entre as questões observadas e as avaliações realizadas.

Desses cinco itens, somente os dois últimos apresentam alguma informação que poderia ser associada a metas da ACE. Se essa não for uma interpretação admissível, não há condições de se avaliar a eficácia da ACE. Para a finalidade desta Aplicação, considerou-se que eles são metas estabelecidas para a ACE/2002 de Administração.

Por outro lado, quanto às metas específicas do Exame Nacional de Cursos, o Manual do Provão do ENC/2002 esclareceu que o ENC visava constituir um indicador de qualidade do ensino nos cursos de graduação. Por sua vez, a Portaria MEC nº 294/2002, que estabelece as diretrizes do ENC/2002 da Área de Administração, rege, em seu Art. 1º, que o ENC de Administração teve por objetivos complementares, no ano de 2002:

- a) Contribuir para o aprimoramento da formação do administrador, como cidadão e profissional, para que colabore na elevação das condições de vida em sociedade.
- b) Integrar um processo de avaliação mais amplo e continuado do curso de Administração, incentivando ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino.
- c) Subsidiar o estabelecimento de novos parâmetros e o redirecionamento contínuo do processo de ensino-aprendizagem.

8.2. A qualidade da ACE

Esta seção relata a análise da eficácia, da eficiência, da efetividade e da relevância da Avaliação das Condições de Ensino, realizada com base nos documentos da ACE descritos no Apêndice A.

8.2.1. A eficácia

Esse critério é institucional e revela a capacidade administrativa para alcançar as metas estabelecidas ou os resultados propostos. A meta-avaliação da ACE, sob esse prisma, deveria verificar se as informações constantes dos seus documentos satisfazem as suas metas. Duas são as metas específicas da ACE/2002 de Administração. Tais metas e respectivos exames são descritos a seguir.

- **Avaliar as principais distorções a serem contornadas (superadas) para atingir os níveis de qualidade pretendidos e até que ponto as metas estabelecidas para os anos anteriores foram cumpridas**

Teoricamente, os níveis de qualidade pretendidos e as metas estabelecidas deveriam constar do projeto do curso e/ou de documento anual de planejamento de atividades. Foram encontrados alguns indícios de a Comissão de Avaliação ter consultado esses documentos ao realizar a avaliação. A exemplo, o Relatório da ACE do Curso X, na seção 2, relata que:

Há cerca de 2 anos foram promovidas as reformulações dos projetos pedagógicos. Assim observa-se uma mudança gradativa das grades

curriculares em cada período do curso, caracterizando a perfeita adequação das disciplinas às diretrizes curriculares¹⁶.

Essa citação pode ser uma indicação de o Curso X ter tido como meta reformular seu projeto pedagógico para adequá-lo às Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Administração. A seção 4 do mesmo relatório, que apresenta a análise da Dimensão organização didático-pedagógica, complementa ao informar que:

A estrutura curricular do curso é bem concebida e vem alcançando os objetivos desejados pela coordenação. O currículo é atualizado e vai ao encontro dos princípios e diretrizes dos modernos conceitos de administração.

Essas informações podem ser uma referência de que o Curso X tinha estabelecido metas e de que a Comissão de Avaliação observou a dinâmica do cumprimento delas. Todavia, os níveis de qualidade pretendidos não estão claramente identificados nos documentos analisados. Poder-se-ia supor que eles seriam os Critérios de Avaliação apresentados no Manual Geral de Avaliação das Condições de Ensino e descritos no quadro 2.2 do Apêndice A. Possivelmente foram definidos com base nos padrões de qualidade para os cursos de graduação em administração elaborados pela Comissão de Especialistas de Ensino de Administração da SESu (BRASIL, 1998). Tais Critérios são orientações subjetivas que, na sua maioria, não estabelecem um padrão mínimo exigido para que o aspecto avaliado possa ser considerado de qualidade.

No Relatório da ACE do Curso X há algumas indicações relacionadas às principais distorções a serem contornadas (superadas) para atingir os supostos níveis de qualidade pretendidos. A exemplo, a Comissão de Avaliação sugeriu que o Curso X deveria empreender ações mais consistentes no que se refere a atividades extensionistas e publicações de trabalhos e à inclusão dos alunos em atividades de pesquisa e divulgação de trabalhos técnicos. Nesse sentido, a carga horária semanal dos professores deveria ser aumentada para que pudessem empreender mais atividades de pesquisa e pós-graduação. Além disso, a Comissão sugeriu a ampliação e atualização do acervo da biblioteca, não indicando, porém, um padrão desejável.

¹⁶ As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Administração foram aprovadas pelo Parecer CES/CNE nº 146/2002 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

Portanto, há indícios de algumas distorções terem sido avaliadas, não havendo, porém, qualquer informação sobre “até que ponto as metas estabelecidas para os anos anteriores foram cumpridas”, nem a clara definição dos níveis de qualidade pretendidos ou de um padrão de qualidade mínimo desejável para os aspectos avaliados. Essas considerações não permitem afirmar que essa primeira meta específica da ACE/2002 de Administração tenha sido atingida plenamente.

- **Verificar o processo de auto-avaliação do curso observando: (i) se este contempla o ensino, a pesquisa e a extensão; (ii) se realiza análise crítica de todo o processo, dos seus resultados e do envolvimento dos alunos e professores; (iii) se descreve todas as ações já empreendidas; (iv) se reflete a capacidade de realizar um diagnóstico amplo e uma análise crítica dos múltiplos aspectos que envolvem a organização curricular, os pontos de estrangulamento e as dificuldades enfrentadas; (v) se descreve os progressos e os aperfeiçoamentos efetuados e os pontos de convergência e divergência entre as questões observadas e as avaliações realizadas**

Nada indica que essa segunda meta específica tenha sido atingida, uma vez que nos documentos analisados, em especial no Relatório da ACE do Curso X, não constam informações de o processo de auto-avaliação do Curso ter sido verificado, como exigido pela meta. Há apenas indicação da existência de um sistema de auto-avaliação, que foi avaliado como Muito Bom, conforme consta no quadro resumo da seção 5 do Relatório da ACE do Curso X.

Dado o exposto, não é possível afirmar que a ACE/2002 de Administração exibe eficácia, uma vez que:

– os níveis de qualidade pretendidos não estão claramente definidos e explicitados para assegurar a identificação das distorções que deveriam ser contornadas (superadas), como exigido pela primeira meta específica;

– não há informação sobre “até que ponto as metas estabelecidas para os anos anteriores foram cumpridas”, nem sobre metas recomendadas para corrigir as distorções apontadas, como também exigido pela primeira meta específica;

– o processo de auto-avaliação do Curso não foi verificado, conforme exigido pela segunda meta específica.

8.2.2. A eficiência

Esse critério é econômico e revela a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo. Não foi encontrado trabalho teórico-empírico que tratasse desse tópico no garimpo feito na literatura sobre eficiência de um processo de avaliação educacional. Na literatura geral somente foram encontradas recomendações de que o planejamento de um processo de avaliação deveria, necessariamente, incluir o estudo do seu custo-benefício; todavia, nela não foi encontrada nenhuma metodologia operacional para efetuar tal estudo.

Dentre os trabalhos localizados encontram-se Aguillar e Ander-Egg (1992) e Levin (1981), de foco sócio-econômico, e *Joint Committee* (1994), de foco educacional. Os dois primeiros indicam três tipos de avaliação de eficiência: custo-efetividade, custo-benefício e custo-utilidade. Quando os benefícios podem ser medidos em valores monetários avalia-se custo-efetividade; nos demais casos avalia-se custo-benefício ou custo-utilidade, dependendo do tipo de impacto social desejado (benefício ou utilidade). O *Joint Committee* diz que uma avaliação é eficiente quando a relação entre o custo e o benefício for a mais econômica. Nesse sentido, a avaliação da eficiência de um processo de avaliação deveria determinar o custo-benefício das informações produzidas para o atendimento das expectativas e necessidades de seus *stakeholders*.

Embora seja difícil determinar o custo-benefício de um processo de avaliação educacional, isso não deve levar a total negligência da consideração dos custos e dos benefícios envolvidos. O planejamento da avaliação deveria, pelo menos, considerar estimativas do tempo, dos custos previstos e dos benefícios esperados. Os custos totais da avaliação incluem não somente o valor monetário dos recursos necessários, mas também os custos não-precificáveis. Todavia, o mais difícil é monetarizar os benefícios da avaliação. Como regra, eles apenas podem ser valorados. Contudo, para que o processo avaliador seja eficiente, a relação entre o seu custo e os benefícios deve ser a mais apropriada do ponto de vista econômico.

Dois aspectos deveriam ser considerados para a análise do custo-benefício da ACE: os custos envolvidos na sua implementação e os benefícios de seus resultados. Contudo, os documentos oficiais e técnicos da ACE, aos quais se teve

acesso, não apresentam nenhuma referência sobre esses dois aspectos. Também não foram encontrados indicadores estandardizados e públicos que permitiriam a aferição da eficiência da ACE. Se esses indicadores existem, eles não foram tornados públicos, uma vez que não há referência deles em nenhum documento publicado pelo MEC que foi consultado.

Por conseguinte, não há indícios de a ACE de Administração de 2002 ter sido eficiente.

8.2.3. A efetividade

Esse critério é político e reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas da comunidade externa. A meta-avaliação da ACE, sob esse prisma, deveria determinar se as informações por ela produzidas são empregadas para a consecução dos seus objetivos, conforme previsto em lei. A ACE/2002 de Administração tinha dois objetivos específicos. Esses objetivos e seus respectivos exames são apresentados a seguir.

- **Analisar (i) a organização didático-pedagógica, (ii) o corpo docente, (iii) a adequação das instalações físicas, e, (iv) a biblioteca**

Visivelmente, a Comissão de Avaliação analisou a organização didático-pedagógica, o corpo docente, as instalações gerais e específicas e a biblioteca, tendo em vista o parecer apresentado para cada uma dessas dimensões no Relatório da ACE do Curso X, a saber:

- Dimensão Organização Didático-Pedagógica (administração acadêmica, projeto do curso e atividades acadêmicas vinculadas ao ensino de graduação):

A administração acadêmica, o projeto do curso e o sistema de avaliação atendem, de maneira satisfatória, todos os preceitos estabelecidos nos documentos analisados, bem como a expectativa do corpo docente e dos alunos, proporcionando uma muito boa organização didático-pedagógica.

- Dimensão Corpo Docente (formação acadêmica e profissional, condições de trabalho e atuação e desempenho acadêmico e profissional):

Observou-se grande quantidade de docentes que ministram aulas no curso, embora alguns sejam de outras áreas do conhecimento,

dedicando-se como horistas no curso e com maior dedicação em outros cursos da instituição.

Existe um plano de carreira definido e bem estruturado, contemplando todas as variáveis e características da profissão, que são discutidas periodicamente com a representação de classe dos professores.

Apesar de o índice de publicações ser elevado, observamos que a grande maioria não tem publicações, ficando direcionado a poucos docentes.

Ficou claro que a situação dos professores é mais direcionada para a sala de aula, destacando-se os métodos convencionais de ensino.

– Dimensão Instalações (instalações gerais, biblioteca e instalações e laboratórios específicos):

[...] o campus é muito bem distribuído, com área apropriada para instalações administrativas e acadêmicas, salas de aula confortáveis e funcionais, biblioteca ampla e de fácil acesso, laboratórios de informática bem localizados, enfim, tudo muito bem posto e boa qualidade, o que denota planejamento para a ampliação.

Assim sendo, tudo indica que esse primeiro objetivo específico foi atingido.

▪ **Gerar informações para o MEC avaliar os cursos mediante a análise dos resultados da avaliação das condições de oferta**

Possivelmente a ACE gerou as informações requeridas pelo objetivo haja vista a Portaria MEC nº 1.985/2001 determinar o uso dos resultados da ACE para suspender o reconhecimento e desativar cursos de graduação, como relatado na seção 8.1.1. Portanto, os atos previstos nessa Portaria são indícios claros de que o MEC estava avaliando os cursos de graduação com base nas informações geradas pela ACE.

Em suma, há indícios de a ACE/2002 de Administração ter sido efetiva.

8.2.4. A relevância

Esse critério é cultural e mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor das ações para a comunidade educacional. Nesse sentido, a meta-avaliação da ACE, sob esse prisma, deveria analisar se os seus resultados satisfazem as necessidades de informação dos seus *stakeholders*, como expresso em sua finalidade de:

- **Gerar informações para o MEC, como agente público federal em matéria de educação, formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem**

A avaliação dos cursos de graduação foi implantada pelo MEC devido à necessidade de serem implementadas políticas voltadas à qualidade dos cursos de graduação em função da expressiva expansão da oferta, conforme consta do documento que apresenta informações preliminares da ACE/2002, descrito na seção 2.4 do Apêndice A. Essa justificativa da necessidade da avaliação dos cursos de graduação indica que o MEC conta com os resultados da ACE para orientar suas ações e monitorar a política da educação superior. Na prática, alguns indícios do uso dos resultados da ACE para esse fim foram encontrados nos documentos analisados. Dois são comentados abaixo: a atualização da legislação e o aperfeiçoamento dos instrumentos concernentes à regulação e avaliação da educação superior, e, a suspensão do reconhecimento e a desativação de cursos de graduação.

A avaliação dos cursos de graduação era conduzida pelas Comissões de Especialistas de Ensino da SESu; contudo, ela foi alvo de severas críticas da comunidade acadêmica, principalmente no que se referia à padronização dos instrumentos e aos critérios de avaliação. Com a transferência da avaliação da educação superior para o INEP, esse Instituto conduziu uma série de estudos, envolvendo professores e representantes de IES públicas e privadas, com a finalidade de elaborar uma proposta de harmonização dos instrumentos e critérios de avaliação. Esse trabalho culminou com a elaboração de manuais de avaliação e a construção do Cadastro de Avaliadores¹⁷. Posteriormente, as diretrizes para a organização e execução da avaliação das instituições de educação superior e das condições de ensino dos cursos de graduação foram estabelecidas pela Portaria MEC nº 990/2002. Essa reestruturação e aperfeiçoamento do sistema de avaliação passaram a exigir maior qualidade às avaliações e às condições de oferta das IES e dos cursos (BRASIL, 2002d, p.7).

¹⁷ O Cadastro de Avaliadores tem como objetivo receber inscrições de profissionais interessados em participar de processos de avaliação de instituições e de cursos de educação superior. Acessível em: www.inep.gov.br.

Também são indícios duas Portarias do MEC: a nº 1.985/2001, que trata dos critérios e procedimentos para a suspensão do reconhecimento e a desativação de cursos de graduação e que dispõe sobre a suspensão temporária de prerrogativas de autonomia de universidades e centros universitários do sistema federal de ensino, e, a nº 2.694/200, que suspende o reconhecimento de diversos cursos no ano de 2001.

Visivelmente, a ACE produz informações com vistas à finalidade estabelecida. Portanto, não questionando a validade e a exatidão da informação produzida, é possível afirmar que a ACE exhibe relevância.

8.2.5. Observações finais sobre a ACE

A qualidade da avaliação também está diretamente relacionada à utilidade e à exatidão das informações produzidas. Nesse sentido, cabe comentar a presença ou ausência desses aspectos nos documentos da ACE.

Um processo de avaliação com qualidade deve produzir resultados tecnicamente válidos e confiáveis, além de informação útil para seus *stakeholders*. Assim, os relatórios da ACE, para responderem a esse propósito, deveriam atender aos seguintes aspectos gerais: (i) apresentar claramente a finalidade, os objetivos e as metas da avaliação; (ii) identificar claramente os seus *stakeholders*; (iii) descrever o *design* e o processo de implementação; (iv) apresentar os dados e os critérios usados na interpretação e análise; (v) relatar os resultados e conclusões; (vi) fazer recomendações para o uso dos resultados no sentido de melhorar o objeto avaliado; e (vii) apresentar uma análise do custo-benefício da avaliação. A esse respeito são apresentadas as observações abaixo.

A finalidade, os objetivos e as metas da ACE não estão claramente colocados nos relatórios, apesar de estarem implícitos na legislação e nos manuais.

Examinando os relatórios da ACE, observou-se que os *stakeholders* dessa avaliação não foram identificados. Cada relatório, além de identificar claramente seus *stakeholders* principais, deveria ter formato e enfoque apropriado às necessidades de informação deles; no entanto, os relatórios são falhos nesse aspecto, como discutido a seguir.

O Relatório da ACE do Curso X destinar-se-ia aos *stakeholders* internos do Curso, ou seja, aos tomadores de decisão que poderiam empreender ações para a melhoria da qualidade do Curso. Portanto, ele deveria ser abrangente e detalhado, apresentando minuciosamente os resultados da avaliação e explicações sobre o processo da ACE como um todo, com o propósito de legitimar os seus resultados. Todavia, ele apenas apresenta, de forma sucinta, os dados resultantes de uma análise subjetiva realizada pela Comissão de Avaliação, sendo desprovido de um intróito sobre a proposta da ACE no contexto histórico da avaliação da educação superior; de apresentação das orientações teórico-metodológicas, dos instrumentos utilizados e da validação deles; de explicitação dos critérios de avaliação, tais como padrões de qualidade; e de apresentação de conclusões e recomendações para o uso dos resultados, amplamente justificadas.

A fonte de informação para o público em geral seria o Relatório-Síntese Geral. Esse relatório complementa os relatórios da ACE dos cursos e deveria atender às necessidades dos *stakeholders* internos e todos os demais interessados na qualidade dos cursos de graduação, tais como, associações de ensino, associações científicas, conselhos profissionais, professores e alunos em geral, candidatos aos cursos, sistema de mercado e mídia. Todavia, o Relatório-Síntese Geral de 2002 não foi publicado. Por essa razão, esta Aplicação utilizou o documento “Avaliação das Condições de Ensino: informações preliminares”, descrito na seção 2.4 do Apêndice A, que apresenta o processo da ACE de sua concepção à operacionalização, incluindo a metodologia de avaliação e os critérios para a atribuição dos conceitos. Porém, esse documento é pouco abrangente e não apresenta conclusões e recomendações para o uso dos resultados na melhoria da qualidade do ensino oferecido nos cursos.

Ademais, a disseminação dos relatórios da ACE pode ser considerada ineficaz, devido às dificuldades enfrentadas em localizar os seus relatórios específicos diretamente nas instituições e nos cursos de graduação consultados.

Enfim, pode-se concluir que não há evidências de que a Avaliação das Condições de Ensino seja um processo de avaliação com qualidade, visto que a ACE/2002 de Administração não se mostrou eficaz nem eficiente, não tendo, portanto, exibido mérito, sem o qual não pode ter valor nem qualidade.

8.3. A qualidade do ENC

Esta seção relata a análise da eficácia, da eficiência, da efetividade e da relevância do Exame Nacional de Cursos, realizada com base nos documentos do ENC descritos no Apêndice A.

8.3.1. A eficácia

O ENC/2002 de Administração tinha três metas específicas. Essa seção apresenta os resultados do estudo realizado para verificar o atingimento delas.

- **Constituir um indicador de qualidade do ensino nos cursos de graduação em Administração do ano de 2002**

O Conceito atribuído ao Curso Y, mostrado no quadro 3.1 e complementado pelas estatísticas do quadro 3.2 do Apêndice A, pode ser considerado um indicador relativo da qualidade do ensino ministrado no curso. Esse Conceito tem sido interpretado como um indicador relativo da qualidade dos cursos de graduação e o percentual de respondentes como medida de sua robustez, uma vez que eles indicariam o volume de conteúdos e habilidades que os formandos teriam apreendido. Os conceitos do quadro 3.1 do Apêndice A permitem inferir que o ensino do Curso Y melhorou relativamente aos demais cursos de Administração no biênio 2000-2001, mas que ele piorou em 2002. As estatísticas complementam o Conceito como indicador relativo da qualidade do Curso Y, uma vez que possibilitam melhor posicioná-lo no universo dos cursos da Área de Administração, assim como, verificar a variação do seu posicionamento relativo de um ano para outro, no quinquênio 1998-2002.

As tabelas apresentadas no capítulo 5 do Relatório-Síntese por Área de Graduação, como ilustrado no quadro 3.16 do Apêndice A, complementam o Conceito como indicador relativo da qualidade do ensino oferecido. Observa-se, nesse quadro, que o percentual de cursos de graduação em Administração com conceito A no ENC/2002 diminuiu em relação a 2001 e que o Curso Y é um dos cursos que tiveram seu conceito diminuído.

As informações contidas nos quadros de referência de desempenho apresentados no capítulo 5 do Relatório-Síntese Geral e listadas na seção 3.4 do

Apêndice A, permitem aprofundar a análise da evolução da qualidade de ensino do Curso Y no universo dos cursos de sua Área de Graduação.

Portanto, é possível afirmar que há indícios de o ENC/2002 ter atingido parcialmente a meta específica de constituir um indicador da qualidade de ensino oferecido nos cursos de graduação, visto esse indicador ser relativo.

- **Gerar informações para: (i) subsidiar o processo de aprimoramento da formação do administrador, como cidadão e profissional, para que colabore na elevação das condições de vida em sociedade; (ii) integrar um processo de avaliação mais amplo e continuado dos cursos de administração, incentivando ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino; e (iii) subsidiar o estabelecimento de novos parâmetros e o redirecionamento contínuo do processo ensino-aprendizagem**

Visivelmente, a sub-meta (ii) foi atingida, uma vez que as informações contidas nos relatórios do ENC estão integradas ao processo de avaliação dos cursos de graduação realizado pelo MEC, que toma medidas para incentivar ações voltadas à melhoria da qualidade dos cursos de graduação.

Das distribuições quartílicas apresentadas no Relatório do ENC do Curso Y, ilustradas no quadro 3.3 do Apêndice A, podem ser extraídos referenciais para definir ações de melhoria para o Curso Y. A percentagem dos alunos por instituição no quartil da área, segundo as notas obtidas no ENC/2002, pode ser comparada com o percentual da região, da categoria administrativa e da organização acadêmica da IES, e também com o percentual da instituição no ano anterior. A exemplo, 48,5% dos alunos do Curso Y estavam no quartil superior da área no ano de 2001, enquanto que apenas 46,2% estavam em 2002. Isso significa que a qualidade do ensino dos outros cursos teria melhorado ou que a qualidade do ensino do Curso Y teria piorado de um ano para outro. Essa queda de desempenho pode estar relacionada ao conteúdo das questões discursivas, uma vez que se observa uma queda de 15,7% de alunos no quartil superior de 2001 para 2002. Assim, o ENC gera informações que indicam a necessidade de o Curso Y estabelecer novos parâmetros de qualidade de ensino e redirecionar o processo ensino-aprendizagem.

Os gráficos que refletem as impressões dos alunos sobre a prova, apresentados no Relatório do ENC do Curso Y e ilustrados com a figura 3.1 do

Apêndice A, são significativos para o estudo do atingimento desta meta, particularmente no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem. Essa figura expressa a opinião dos alunos na seguinte questão:

Com que tipo de problema você se deparou mais freqüentemente ao responder a prova?

- (A) Desconhecimento do conteúdo
- (B) Forma de abordagem do conteúdo diferente daquela a que estou habituado
- (C) Falta de motivação para fazer a prova
- (D) Espaço insuficiente para responder às questões
- (E) Não tive qualquer tipo de dificuldade para responder à prova.

Observa-se que a maioria dos alunos do Curso Y assinalou a opção B. Esse resultado pode indicar que a abordagem dada pelo curso aos conteúdos não é a mais adequada, que a grade curricular do curso não é apropriada aos conteúdos mínimos exigidos, ou que as técnicas de ensino utilizadas não estão sendo satisfatórias. Nesse caso, o Curso Y deveria avaliar a sua grade curricular e os seus métodos de ensino, estabelecer novos parâmetros de qualidade e redirecionar o seu processo de ensino-aprendizagem com vistas a aperfeiçoar a forma de abordagem dos conteúdos.

Os resultados das questões de múltipla escolha apresentados no Relatório do ENC do Curso Y, transcritos no quadro 3.5 do Apêndice A, permitem verificar os pontos fortes e fracos do ensino oferecido no curso em relação aos conteúdos mínimos que deveriam ser ministrados nos cursos da Área de Graduação em Administração. Por exemplo, o conteúdo da questão 17 é de administração mercadológica, como pode ser visto abaixo:

Um grupo de amigos resolveu abrir um negócio voltado para homens sozinhos e que trabalham fora. Percebendo a necessidade, nesse segmento, de alguém cuidar da casa, o grupo abriu a Casa Fácil – um empreendimento que começou como um serviço de arrumação de casa. O serviço teve grande sucesso, e os sócios o expandiram segundo uma estratégia de diversificação. Assim, criaram um serviço de

- (A) mecânica de automóvel para homens sozinhos que trabalham fora.
- (B) Arrumação de armários para homens sozinhos que trabalham fora.
- (C) Arrumação de casa para senhoras sozinhas que ficam em casa.
- (D) Reparos domésticos para senhoras sozinhas que ficam em casa.
- (E) Reparos domésticos gerais para homens sozinhos que trabalham fora.

Essa questão tinha como finalidade aferir a habilidade do aluno em utilizar raciocínio lógico, crítico e analítico, estabelecendo relações formais e causais entre fenômenos, e em resolver problemas e desafios organizacionais com flexibilidade e adaptabilidade. Ela foi respondida corretamente por apenas 6,9% dos alunos do Curso Y, enquanto que no país, na região, na categoria administrativa e na organização acadêmica, o percentual de acerto ficou em torno de 13%. Esse resultado indica um ponto fraco do processo ensino-aprendizagem do Curso Y, uma vez que o conteúdo relacionado a essa questão foi apreendido com maior eficácia nos demais cursos da Área de Graduação em Administração. O baixo índice de acertos nessa questão implica que os alunos do Curso Y não desenvolveram as habilidades esperadas em relação aos conteúdos mínimos estabelecidos nas Diretrizes Curriculares da Área de Graduação em Administração. Esse baixo desempenho do Curso Y pode ser atribuído a diversos fatores, tais como falha na construção de sua grade curricular, ineficácia de sua metodologia de ensino ou por outra razão inerente ao seu processo ensino-aprendizagem, que a sua auto-avaliação poderia identificar.

Além dos resultados concernentes ao ENC/2002, esse relatório também fornece os resultados referentes ao quadriênio 1998-2001, que, se analisados no contexto organizacional do Curso Y, poderiam fornecer informações sobre a sua gestão.

Do resultado das questões discursivas, transcritos no quadro 3.6 do Apêndice A, pode-se tirar informação semelhante. Por exemplo, a segunda questão tinha por finalidade avaliar as seguintes habilidades: (i) Expressar-se corretamente nos documentos técnicos específicos, de forma a auxiliar na interpretação da realidade das organizações; (ii) Utilizar raciocínio lógico, crítico e analítico, operando com valores e formulações quantitativas e estabelecendo relações formais e causais entre os fenômenos; (iii) Interagir criativamente em face dos diferentes contextos organizacionais e sociais; (iv) Compreender o todo administrativo de modo integrado, sistêmico e estratégico, bem como suas relações com o ambiente externo; (v) Ordenar atividades e programas, identificar e dimensionar riscos para tomada de decisão; e (vi) Articular o conhecimento sistematizado com a ação profissional. Observando-se a média (29,5) de acertos dos alunos do Curso Y, nessa questão, que é menor que a média do Brasil (38,0), da região (36,2), da categoria

administrativa (41,0), e da organização acadêmica (36,2), pode-se inferir que esse curso não está conseguindo desenvolver, satisfatoriamente, as habilidades requeridas em seus alunos.

Os resultados das questões de múltipla escolha e discursivas, apresentados no Relatório do ENC do Curso Y, são informações que podem subsidiar o processo de aprimoramento da formação do administrador como profissional, servir para o estabelecimento de novos parâmetros de qualidade para o Curso Y como para a Área de Administração, e servir para o redirecionamento do processo ensino-aprendizagem do Curso Y.

Não foram encontrados indícios de o ENC gerar informações para subsidiar o processo de aprimoramento da formação do administrador como cidadão, possivelmente por não se ter conseguido identificar o quê é e como “formar um administrador como cidadão” nos documentos consultados, em particular nos documentos do ENC. Conseqüentemente, essa meta específica teria sido atingida parcialmente.

- **Produzir dados por instituição de ensino superior, categoria administrativa, município, estado e região, após verificar a aquisição dos conhecimentos e habilidades básicos dos grupos de concluintes dos cursos de graduação**

As estatísticas ilustradas no quadro 3.2, os percentuais de alunos por quartil, segundo as notas obtidas, ilustrados no quadro 3.3, e os resultados das questões de múltipla escolha e discursivas, ilustrados nos quadros 3.5 e 3.6 do Apêndice A, são, claramente, dados por instituição, por estado e região, computados a partir dos resultados do Exame. Todavia, não há dados agrupados por município em nenhum dos relatórios; os quadros de referência de desempenho, ilustrados na figura 3.4 do Apêndice A, apresentam dados por instituição, identificando o município a que ela pertence. Assim, essa meta específica teria sido atingida parcialmente.

Por conseguinte, a análise indica que **o ENC/2002 de Administração não foi totalmente eficaz, pois não gerou:**

- **informações para subsidiar o processo de aprimoramento da formação do administrador como cidadão, para que colabore na elevação das condições de vida em sociedade, como exigido pela segunda meta ; e**

- **dados por município, como exigido pela terceira meta.**

8.3.2. A eficiência

A análise do custo-benefício do ENC deve considerar os custos envolvidos na sua implementação e os benefícios de seus resultados. Os documentos oficiais e técnicos, a que se teve acesso, não apresentam referências sobre esses dois aspectos, nem sobre indicadores estandardizados e públicos que permitiriam a aferição da eficiência do ENC. Por conseguinte, **não há indícios de que o ENC/2002 de Administração tenha sido eficiente.**

8.3.3. A efetividade

Esta seção descreve a análise realizada para verificar se o ENC atingiu os seus três objetivos específicos.

- **Aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação, com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso**

A consecução deste objetivo exige a definição de funções que associem cada conhecimento e cada competência às questões da prova. O capítulo 3 do Relatório-Síntese por Área de Graduação apresenta quadros que relacionam as questões da prova aos **conteúdos e habilidades** definidos pela Comissão de Curso para o ENC/2002 de Administração, como ilustrado no quadro 3.11 do Apêndice A.

Apesar deste objetivo ser aferir conhecimentos e competências, não foi encontrado nenhum esclarecimento nos documentos do ENC se **competências** (legislação) e **habilidades** (relatórios) são equivalentes. Caso sejam diferentes, este objetivo não poderia ser atendido, pois o ENC não aferiria competências, e, conseqüentemente, não seria efetivo.

A análise prosseguiu supondo que esses dois termos sejam equivalentes. Mesmo assim, não foi encontrado nenhum resultado que expressasse a aferição de conhecimentos e competências, seja apresentado de forma discursiva ou em forma de quadros e tabelas. Também não foram encontradas funções que associassem cada conhecimento e cada habilidade às questões da prova. Portanto, os relatórios

não oferecem informações que possibilitem aferir, mesmo que indiretamente, os conhecimentos e as competências que foram adquiridos e os que não foram adquiridos pelos alunos. Ademais, não foi encontrada nenhuma referência que indicasse que as questões do ENC/2002 ficaram limitadas aos conteúdos mínimos estabelecidos para os cursos de Administração.

Assim, tudo indica que este objetivo específico do ENC/2002 não foi atingido.

- **Orientar as ações do MEC no sentido de estimular e fomentar iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, principalmente as que visem à elevação da qualidade dos docentes**

Os relatórios do *corpus* não apresentam nenhuma indicação de ações que o MEC, motivado pelos resultados do ENC, teria tomando no sentido de estimular e fomentar iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e para elevar a qualidade dos docentes. Assim, não há indícios deste objetivo ter sido alcançado.

Contudo, a análise dos resultados permite localizar inúmeros aspectos que mereceriam a atenção do MEC e das IES, como destacado a seguir.

Os resultados da questão discursiva nº 2, do ENC/2002 de Administração (Apêndice A, quadro 3.6) e os resultados de algumas das questões de múltipla escolha, tais como a de nº 17 (Apêndice A, quadro 3.5), poderiam levantar diversos questionamentos sobre o ensino na Área de Administração. Por exemplo, a média de acertos do Curso Y pode ter sido baixa porque: (i) a grade curricular do Curso Y não está adequada aos conteúdos mínimos definidos para a Área; (ii) a Comissão, ao preparar a Prova, incluiu questões não pertinentes aos conteúdos mínimos; (iii) os professores estão desatualizados no que diz respeito aos avanços dos estudos na Área de Administração e às diretrizes curriculares mais recentes.

Uma investigação da causa do fraco desempenho dos alunos em algumas questões da prova daria ao MEC referências para definir não somente ações voltadas ao melhor ajustamento das grades curriculares aos conteúdos mínimos da Área e a evitar a inclusão na prova de questões incompatíveis com os conteúdos mínimos, como também para aprimorar a formação do professor.

A média de acertos pode ter sido baixa porque a prova não teria validade de conteúdo, isto é, ela não se limitara aos conteúdos mínimos da Área de

Administração. Nesse caso, o primeiro objetivo específico do ENC também não poderia ter sido atingido.

Uma análise técnica dos resultados da prova aplicada, ilustrados nos quadros 3.5 e 3.6 do Apêndice A, poderia identificar os conteúdos em que os alunos participantes do ENC/2002 encontraram maiores dificuldades em relação aos alunos de 2001 e poderia explicar essa variação. Porém, o Relatório do ENC do Curso Y não apresenta tal tipo de análise. Todavia, o Relatório-Síntese por Área de Graduação do ENC/2002 de Administração, no capítulo 3, apresenta tal análise e a metodologia empregada. Esse documento também apresenta os conteúdos focalizados, as habilidades que se pretendia aferir, os índices de facilidade e de discriminação alcançados, bem como a proporção de acertos obtidos pelos alunos dos grupos inferior e superior de desempenho, em relação a cada uma das questões de múltipla escolha e discursiva, como descrito na seção 3.3 do Apêndice A. Análise semelhante poderia ser realizada por cada curso, individualmente, com os seus dados específicos. Essas análises forneceriam relevantes subsídios para o MEC e para os cursos empreenderem ações de melhoria no currículo da Área de Administração e na prática de ensino-aprendizagem, pois permitiriam identificar lacunas de natureza conceitual que estariam impedindo os alunos de responderem acertadamente às questões. Ademais, subsídios mais relevantes poderiam ser obtidos integrando-se a essa análise os dados resultantes da aplicação do Questionário de Impressões sobre a Prova, respondido pelos alunos, e da Avaliação da Prova realizada pelos professores e coordenadores de curso.

Os resultados do Questionário Pesquisa (Apêndice A, quadro 3.7) permitem o MEC e os cursos conhecerem os perfis sócio-econômicos e culturais dos alunos, identificarem o tipo de escola em que eles cursaram o ensino médio e avaliar o potencial dos alunos ingressantes. O cruzamento dessas informações com os resultados das provas poderia gerar subsídios para o MEC identificar necessidades de melhoria da qualidade de vida dos estudantes e empreender ações de assistência a eles, tais como concessão de bolsas de fomento à formação científico-acadêmica e à participação em atividades de extensão, oferecimento de moradia e restaurantes estudantis e de programas de inclusão digital, auxílio para transporte e assistência à saúde, apoio à participação em eventos científicos, culturais e esportivos. Essas análises também poderiam identificar necessidades de

investimentos nas escolas de ensino médio, que possivelmente iriam refletir na qualidade da educação superior¹⁸.

Por sua vez, os dados do Questionário Pesquisa informam as opiniões dos alunos sobre a organização do curso, do currículo, da atividade docente e das condições gerais de ensino, cujas informações também poderiam gerar subsídios para orientar as ações do MEC no sentido de estimular e fomentar iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e à elevação da qualidade dos docentes. Contudo, seria preciso ter cautela em relação a esses aspectos, principalmente por se tratar da avaliação do trabalho dos docentes pelos discentes e da avaliação do currículo do curso pelos discentes. Os dados resultantes dessas avaliações deveriam ser vistos dentro de uma perspectiva global, considerando-se as inter-relações entre professores, alunos e infra-estrutura em relação à consecução dos objetivos do curso como um todo.

Como visto, existem condições objetivas para o MEC utilizar os resultados do ENC para melhorar a qualidade de ensino e dos docentes, uma vez que a análise desses dados poderia fornecer informações para orientar o MEC no sentido de oferecer aos cursos recomendações de ações voltadas à melhoria do ensino oferecido e ao empreendimento de programas que fomentem a qualificação dos docentes. Contudo, os documentos do *corpus* não apresentam tal tipo de análise, nem a forma como o MEC estaria empregando as informações do ENC no fomento de ações no sentido de melhorar a qualidade dos docentes.

O capítulo 6 do Relatório-Síntese por Área de Graduação apresenta as características dos graduandos e dos cursos de graduação em Administração do país. Esses dados permitem, do mesmo modo como aqueles apresentados na seção 7 do Relatório do ENC do Curso Y, conhecer os perfis dos alunos participantes do ENC e as suas opiniões sobre as condições de infra-estrutura física e pedagógica do curso. Há de se considerar, no entanto, que diferentemente do Relatório do ENC do Curso Y, o Relatório-Síntese por Área de Graduação apresenta algumas inferências sobre esses dados, que poderiam ser úteis para um mapeamento da situação específica dos cursos em relação à realidade nacional. Nesse sentido, o Relatório

¹⁸ Por exemplo, estudo realizado pela UNICAP (2002) concluiu que, na Área de Graduação em Administração, o desempenho dos alunos varia em função do seu nível sócio-econômico e do tipo de instituição em que está matriculado, identificando, como tendência geral, que quanto mais elevada for a posição sócio-econômica do aluno, melhor é o seu desempenho no ENC.

apresenta uma comparação entre os percentuais de resposta em cada uma das alternativas do questionário-pesquisa respondido pelos alunos dos cursos com conceitos A ou B e daqueles com D ou E, com vistas a verificar se há evidências de que as características dos graduandos, das instituições e dos cursos influenciam o desempenho discente na prova.

Os dados apresentados nos quadros de referência de desempenho do Relatório-Síntese Geral (Apêndice A, figura 3.4), especialmente as informações referentes ao corpo docente (titulação, jornada de trabalho e exercício em sala de aula), constituem importante referencial para análise do desempenho dos alunos em associação às características do corpo docente. Essas informações podem indicar necessidades de investimento na capacitação do corpo docente.

Por fim, as informações da avaliação da prova, realizada pelos coordenadores de curso, podem ser contrastadas com as opiniões dos alunos sobre a prova, a fim de enriquecer a análise (Apêndice A, quadro 3.9 e figura 3.1).

Dado o exposto, é possível afirmar que o ENC/2002 de Administração produziu dados dos quais poderiam ser tiradas informações para orientar as ações do MEC no sentido de estimular e fomentar iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e da elevação da qualidade dos docentes. Contudo, não há indícios de o MEC ter usado os resultados do ENC para subsidiar ações no sentido de elevar a qualidade dos docentes.

▪ **Gerar informações para o MEC avaliar os cursos mediante a análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos**

Os atos previstos na Portaria MEC nº 1.985/2002, como explicitado na subseção 8.1.1, são indícios claros de que o ENC gerou informações requeridas para o atingimento deste objetivo e de que o MEC avaliou os cursos de graduação com base nessas informações.

Assim sendo, não há indícios suficientes para afirmar que os Exames Nacionais de Curso sejam efetivos, haja vista que o ENC/2002 de Administração não o foi, posto que:

- o primeiro objetivo específico do ENC de Administração em 2002 não foi atingido, pois, tecnicamente, ele não gerou as informações que deveria gerar;
- o segundo objetivo específico do ENC de Administração em 2002 foi atingido parcialmente, uma vez que não há indícios de o MEC ter utilizado os resultados desse Exame para empreender ações de melhoria da qualidade do ensino e dos docentes.

8.3.4. A relevância

Esta seção analisa a relevância do ENC com vistas a sua finalidade de:

- **Gerar informações para o MEC, como agente público federal em matéria de educação, formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem (Lei nº 9.131/1995, Art. 1º)**

Conforme visto em legislação analisada, é explícito o uso dos resultados do ENC com a finalidade de subsidiar os processos de credenciamento e reconhecimento de IES e de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, que é uma forma de o MEC zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem. Contudo, os relatórios do ENC analisados não abordam claramente essa finalidade do Exame, tampouco fazem referências à vinculação dos processos de regulação e controle da educação superior aos resultados do Exame, a exemplo das Portarias MEC nº 1.985/2001 e nº 2.694/2001. Por outro lado, as informações relatadas na análise do segundo objetivo específico, na sub-seção 8.3.3, também se constituem de informações úteis que o MEC poderia utilizar para formular e avaliar a política nacional de educação e zelar pela qualidade do ensino.

Dado o exposto, é possível afirmar que o ENC/2002 de Administração foi relevante, uma vez que ele produziu dados dos quais poderiam ter sido tiradas informações para orientar as ações do MEC no sentido de formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem.

Contudo, os documentos analisados indicam o MEC ter usado os resultados do ENC apenas para subsidiar os processos de credenciamento de instituições de ensino superior e de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores.

8.3.5. Observações finais sobre o ENC

A qualidade da avaliação também está diretamente relacionada à utilidade e à exatidão das informações produzidas. Nesse sentido, cabe comentar a presença ou ausência desses aspectos nos documentos do ENC. Um processo de avaliação de qualidade deve produzir resultados tecnicamente válidos e confiáveis, além de informação útil para seus *stakeholders*. Assim, os relatórios do ENC, para responderem a esse propósito, deveriam: (i) identificar claramente os seus *stakeholders*; (ii) apresentar claramente a finalidade, os objetivos e as metas do Exame; (iii) descrever o *design* e o processo de implementação; (iv) apresentar os dados e os critérios usados na interpretação e análise; (v) relatar os resultados e conclusões; (vi) fazer recomendações para o uso dos resultados no sentido de melhorar o objeto avaliado; e (vii) apresentar uma análise do custo-benefício do Exame.

Examinando os relatórios do ENC, observou-se que os *stakeholders* desse Exame foram identificados. O Relatório do ENC do Curso Y (BRASIL, 2002h) informa que os dados nele contidos foram organizados com o objetivo de contribuir para a avaliação interna do Curso, no sentido de estimular o debate entre **dirigentes** e **professores** tendo em vista o contínuo aperfeiçoamento do ensino. O Relatório-Síntese por Área de Graduação (BRASIL, 2002g) relata que as informações desse Relatório, juntamente com aquelas fornecidas nos relatórios específicos dos cursos, deveriam ser utilizadas por **dirigentes, professores, coordenadores, estudantes e todos os envolvidos** no processo de melhoria da qualidade dos cursos de graduação. O Relatório-Síntese Geral (BRASIL, 2002c), ao apresentar um esboço histórico da avaliação do ensino superior e a legislação concernente, identifica os *stakeholders* ao relatar que:

A partir da análise dos resultados oferecidos pelo ENC [...] e considerando todo o processo da avaliação e o contexto do curso em que se deu essa avaliação, dirigentes e corpo docente têm elementos para tomar decisões mais seguras, visando ao

aperfeiçoamento da sua prática educativa e, conseqüentemente, à melhoria da qualidade do ensino (p. 13).

O ciclo do processo de avaliação do ENC completa-se – e ao mesmo tempo reinicia – com a interpretação, reflexão e análise dos resultados e com a avaliação de instrumentos e de cada etapa do processo pelos seus principais destinatários: os cursos de graduação, a comunidade acadêmica, a sociedade em geral e o Ministério da Educação (MEC) (p. 15).

Cada relatório deveria, além de identificar claramente seus *stakeholders* principais, ter formato e enfoque apropriado às necessidades de informação deles; no entanto, os relatórios são falhos nesse aspecto, como comentado a seguir.

O Relatório do ENC do Curso Y, destinado exclusivamente aos *stakeholders* internos do Curso, que, na prática, são os tomadores de decisão e que poderiam empreender ações para a melhoria da qualidade do Curso, deveria ser um relatório abrangente e detalhado, apresentando minuciosamente os resultados do Exame e explicações sobre o processo do Exame como um todo, com o propósito de legitimar os seus resultados. Todavia, ele apenas apresenta, de forma sucinta, os dados resultantes da prova e do questionário-pesquisa aplicado aos alunos, sendo desprovido de um intróito sobre a proposta do Exame no contexto histórico da avaliação da educação superior; de uma apresentação das orientações teórico-metodológicas, dos instrumentos utilizados e da validação deles; de uma explicitação das diretrizes do Exame, tais como objetivos, competências, habilidades e conteúdos que pretendia avaliar; e de uma apresentação de conclusões e recomendações para o uso dos resultados.

O Relatório-Síntese por Área de Graduação é público, portanto, além de atender aos *stakeholders* internos dos cursos, também se destina aos demais interessados na qualidade dos cursos de graduação, tais como associações de ensino, associações científicas, conselhos profissionais, professores e alunos em geral, candidatos aos cursos, sistema de mercado e mídia. Visando complementar as informações dos relatórios do ENC específicos dos cursos, aquele Relatório é um pouco mais abrangente em relação aos aspectos apontados acima, pois, além de apresentar as diretrizes do Exame, também apresenta uma análise técnica da prova da Área, que visa identificar a medida em que ela atendeu aos propósitos para os quais foi construída e quais os resultados decorrentes de sua aplicação, e uma descrição dos dados dispostos em tabelas. Entretanto, ele também não apresenta

conclusões e recomendações para o uso dos resultados na melhoria da qualidade do ensino oferecido nos cursos.

O Relatório-Síntese Geral, como fonte de informação para o público em geral e em especial para a mídia, apresenta os dados nessa mesma linha de exposição.

A disseminação dos relatórios do ENC pode ser considerada ineficaz, devido às dificuldades enfrentadas em localizá-los, diretamente, nas instituições e nos cursos de graduação consultados.

A finalidade, os objetivos e as metas do ENC não estão claramente colocados nos relatórios, apesar de estarem implícitos na legislação. O Relatório do ENC do Curso Y, aliás, não faz nenhuma referência a eles. Nos demais relatórios, observa-se uma confusão entre o disposto na legislação, no Manual do Provão, nas Diretrizes do ENC e o exposto nos relatórios. A exemplo, no Relatório-Síntese por Área de Graduação (BRASIL, 2002g, p. 6), os objetivos específicos do ENC/2002 da Área de Administração, definidos pela Comissão de Curso que elaborou as diretrizes para o Exame, parecem ser mais fins ou finalidades, pois são:

- a) Contribuir para o aprimoramento da formação do administrador, como cidadão e profissional, para que colabore na elevação das condições de vida em sociedade;
- b) Integrar um processo de avaliação mais amplo e continuado do Curso de Administração, incentivando ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino;
- c) Subsidiar o estabelecimento de novos parâmetros e o redirecionamento contínuo do processo de ensino-aprendizagem.

Esses objetivos específicos deveriam referir-se aos conteúdos e competências a serem avaliados, ou às metas a serem atingidas; no entanto, não são assim colocados na legislação, tampouco no Manual do Provão/2002 e nos três tipos de relatórios.

Em suma:

1) É possível dizer que o ENC/2002 de Administração exhibe eficácia parcial, pois ele não gerou informações para subsidiar o processo de aprimoramento da formação do administrador como cidadão e nem foram gerados dados por município, mesmo ele tendo: (i) constituído um indicador (relativo) de qualidade do ensino nos cursos de graduação; (ii) gerado informações para subsidiar o processo de aprimoramento da formação do administrador como

profissional e para integrar um processo de avaliação mais amplo e continuado dos cursos de administração; e (iii) gerado informações para subsidiar o estabelecimento de novos parâmetros de qualidade e o redirecionamento contínuo do processo ensino-aprendizagem;

2) Não é possível dizer que o ENC/2002 de Administração foi eficiente, uma vez que não há nos relatórios indicadores estandardizados e públicos que permitiriam a avaliação da eficiência desse Exame, nem qualquer informação dos resultados de uma análise eventualmente realizada para esse fim;

3) Não é possível dizer que o ENC/2002 de Administração foi efetivo, uma vez que: (i) nada indica ele ter aferido os conhecimentos e as competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação, **com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso**, apesar de seus relatórios apresentarem informações sobre o desempenho dos alunos nas questões da prova (e não sobre os conhecimentos e competências que eles deveriam ter adquirido); (ii) nada indica de o MEC ter utilizado os resultados para empreender ações no sentido de elevar a qualidade dos docentes, apesar de os resultados do Exame fornecerem informações úteis para esse fim; e que

4) Há indícios de o ENC/2002 de Administração ter sido relevante.

Dado o exposto, conclui-se que não há evidência de o Exame Nacional de Cursos ser um instrumento de avaliação com qualidade, visto que o ENC/2002 de Administração, além de não ter atendido a determinados aspectos gerais necessários para tal, não se mostrou eficiente nem efetivo, tendo somente exibido eficácia parcial e relevância. Portanto, o ENC/2002 de Administração não tem qualidade, pois não exhibe valor e mérito.

8.4. O Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação

A meta-avaliação da qualidade deste Processo deve abarcar as suas múltiplas dimensões e deve revelar e transmitir informações úteis, exatas e confiáveis sobre sua eficácia, eficiência, efetividade e relevância.

A sub-seção 8.1.3 apresenta a finalidade, os objetivos e as metas do Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação de 2002. A análise da qualidade

do Processo foi conduzida com base nos documentos do *corpus*, complementados com os resultados da análise da eficácia, da eficiência, da efetividade e da relevância da ACE e do ENC.

8.4.1. A eficácia

A meta-avaliação do Processo, sob este prisma, direcionou a análise para as duas metas dele.

- **Avaliar os cursos superiores mediante a análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos e das condições de oferta de cursos superiores**

Essa meta pode ser considerada atingida, uma vez que o MEC avaliou os cursos de graduação com base nas informações geradas pela ACE e pelo ENC, tendo em vista os atos previstos nas Portarias MEC nº 1.985/2001 e nº 2.694/2001.

- **Gerar informações para o MEC avaliar: (i) os principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de educação superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e a classificação das instituições de ensino superior, e, (ii) o desempenho individual das instituições de ensino superior**

Esta meta foi cumprida uma vez que o ENC e a ACE geraram informações que o MEC poderia usar para tal avaliação. Por exemplo: os conceitos atribuídos às Dimensões avaliadas na ACE, apresentados no Relatório da ACE do Curso X; os conceitos atribuídos às Dimensões avaliadas na ACE (Apêndice A, quadro 2.9); os conceitos do ENC atribuídos aos cursos (Apêndice A, quadros 3.1, 3.8); os dados do ENC organizados por categoria administrativa (Apêndice A, quadro 3.16); os dados do ENC organizados por região, unidade da federação, categoria administrativa, organização acadêmica e instituição, (Apêndice A, quadros 3.2 e 3.3); e, os dados organizados por área do conhecimento (Apêndice A, figura 3.4).

Por conseguinte, **o Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação de 2002 pode ser considerado eficaz.**

8.4.2. A eficiência

Não foram encontrados indicadores que permitissem a aferição da eficiência do Processo nos documentos do *corpus*. Por conseguinte, **não há indícios de que o Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação de 2002 tenha sido eficiente.**

8.4.3. A efetividade

A meta-avaliação do Processo, sob este prisma, buscou determinar se as informações por ele produzidas foram empregadas para a consecução dos seus dois objetivos gerais.

- **Gerar informações para o MEC determinar a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão**

A análise documental indicou que o Processo gerou informações que o MEC poderia usar para determinar a qualidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, como ilustrado abaixo.

Aos aspectos avaliados pela ACE do Curso X de Administração (Apêndice A, quadros 2.1 e 2.2) foram atribuídos conceitos que estariam refletindo a qualidade do ensino, pesquisa e extensão do curso como observada pelos avaliadores externos. Apesar de esses avaliadores terem usado critérios pré-definidos para a atribuição dos conceitos, estes são indicadores muito subjetivos, uma vez que não são precisos e precisam ser interpretados pelos avaliadores.

Os resultados do ENC/2002 de Administração apresentam um indicador relativo da qualidade do ensino ministrado no curso, como apresentado no quadro 3.1 do Apêndice A e explicitado na sub-seção 8.3.1. Todavia, não há informação associada à qualidade e eficiência das atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas pelos professores e alunos do curso, pois não era propósito do ENC avaliar essas duas dimensões.

Os documentos analisados também não apresentam informação adequada a respeito da eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Embora a avaliação da ACE contemple, na Dimensão Corpo Docente, a relação

alunos/docente (número médio de alunos por docente em disciplinas do curso e número médio de alunos por turma em disciplinas ou atividades práticas) e a relação disciplinas/docente (número médio de disciplinas por docente, proximidade temática das disciplinas lecionadas pelo docente), esses dados não são suficientes para uma análise da eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Os resultados do ENC tampouco apresentam informações que poderiam ser usadas pelo MEC para determinar a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Por conseguinte, o Processo gera informações para o MEC determinar a qualidade dos cursos de graduação, mas não a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Gerar informações para o MEC, como agente do Poder Executivo Federal em matéria de educação, (i) coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação; (ii) assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino superior, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; (iii) baixar normas gerais sobre os cursos de graduação; e (iv) autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino

A análise documental revelou que o Processo gera informações para o MEC atender a este objetivo, como mostrado a seguir.

O MEC dissemina os dados e resultados da ACE e do ENC, visto que os relatórios desses dois instrumentos são tornados públicos pela *Internet* ou encaminhados às IES. Todavia, essa disseminação é ineficaz, como visto anteriormente neste capítulo.

Claramente o ENC gera informações sobre o rendimento escolar. A ACE também gera informações associadas a rendimento escolar e que podem ser usadas para definir prioridades e melhorar a qualidade do ensino. Por exemplo, os resultados da ACE, apresentados no quadro 2.9 do Apêndice A, permitem verificar em quais Dimensões cada curso apresenta condições insatisfatórias e identificar aquelas nas quais o MEC e os cursos devem centrar suas ações no sentido de sanar os aspectos deficientes, bem como conduzir a política educacional para aumentar o rendimento escolar e melhorar a qualidade do ensino.

A ACE e o ENC foram estrategicamente planejados para serem instrumentos de gerenciamento político, fortalecedores das funções de controle, monitoramento e coordenação do MEC, ou seja, instrumentos que gerassem informações para subsidiar o exercício de regulação e acompanhamento das instituições de ensino superior e dos cursos de graduação.

Na prática, uma das formas de regulação da educação superior se constitui nos processos de credenciamento e reconhecimento de IES e de reconhecimentos e renovação de reconhecimentos de cursos de graduação. O MEC, baseado nas avaliações realizadas pelo INEP, em especial a ACE e o ENC, tomou decisões de credenciamento e reconhecimentos de IES e de reconhecimentos e renovação de reconhecimentos de cursos de graduação, bem como de cancelar o reconhecimentos de cursos de graduação, de desativar cursos e de suspender temporariamente a autonomia de universidades e de centros universitários do sistema federal de ensino, como exemplificado pelas Portarias MEC nº 1.985/2001 e nº 2.694/2001.

Portanto, o Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação, no ano de 2002, não foi totalmente efetivo, uma vez que ele não gerou informações para o MEC determinar a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão, como determinado pelo primeiro objetivo geral do Processo.

Ademais, recorde-se que a ACE/2002 de Administração exibiu efetividade, uma vez que seus resultados refletem a análise da organização didático-pedagógica, do corpo docente, das instalações físicas e da biblioteca do Curso, como requerido pelo seu objetivo específico. Contudo, o ENC/2002 de Administração não foi efetivo, pois a análise não indicou que ele tenha aferido os conhecimentos e as competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação, com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso, como exigido pelo seu primeiro objetivo específico; assim como, a análise não indicou de o MEC ter utilizado os resultados para empreender ações no sentido de elevar a qualidade dos docentes, como requerido pelo segundo objetivo específico do ENC. A geração dessas informações melhoraria a efetividade do Processo.

8.4.4. A relevância

A meta-avaliação da relevância do Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação deve verificar se ele

Gera informações para o MEC, como agente público federal em matéria de educação, formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem

Tudo indica que o Processo atendeu a sua finalidade, uma vez que os documentos analisados revelam o MEC ter usado os resultados da ACE e do ENC para formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem. A exemplo, as Portarias MEC nº 1.985/2001 e nº 2.694/2001, conforme relatado nas sub-seções 8.2.4 e 8.3.4, que explicitam o uso dos resultados das avaliações dos cursos de graduação aos processos de credenciamento de instituições de ensino superior e de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores. Portanto, não questionando a validade e a exatidão da informação produzida, **existem evidências de o Processo exibir relevância.**

8.4.5. Considerações finais

Os *stakeholders* da avaliação têm o direito a relatórios que apresentem com clareza juízos e recomendações sobre os resultados e informações sobre os métodos que foram utilizados para formulá-los. Por conseguinte, os relatórios de uma avaliação devem atender às reais necessidades de informação de seu público-alvo e, portanto, devem apresentar, para cada tipo de público, as informações essenciais, bem como ter formato e abordagem adequados. Assim sendo, para que o Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação possa vir a ser considerado um processo de qualidade, pelo menos os seguintes **dez aspectos gerais** deveriam ter sido observados na implementação de seus instrumentos de avaliação e necessitariam estar refletidos nos seus relatórios:

1) Os *stakeholders* deveriam ter sido devidamente identificados e envolvidos por ocasião da elaboração dos relatórios, de forma que as suas necessidades de informação fossem atendidas;

2) As informações relatadas em cada relatório deveriam ter sido delimitadas sob criterioso julgamento, de forma a priorizar aquelas mais importantes e necessárias para cada tipo de *stakeholder*;

3) Os dados apresentados nos relatórios deveriam ter sido interpretados e analisados à luz de um referencial teórico-metodológico pertinente e justificado, que viabilizasse julgamentos de valor e mérito;

4) Os relatórios deveriam descrever com clareza a finalidade, os objetivos e as metas a serem atingidas pelo Processo e por cada instrumento de avaliação e disponibilizar a informação essencial facilmente inteligível;

5) Os relatórios deveriam ter sido disseminados aos seus *stakeholders* de maneira eficaz, para que a informação estivesse disponível oportunamente e pudesse ser usada nas tomadas de decisão no sentido de melhorar a qualidade dos cursos;

6) Os relatórios específicos dos cursos deveriam servir para orientar os seus *stakeholders* no uso prático dos resultados das avaliações, apresentando conclusões e recomendações no sentido de empreender ações para a melhoria da qualidade dos cursos;

7) Os relatórios da ACE e do ENC específicos dos cursos deveriam descrever detalhadamente o contexto dos cursos, de modo a identificar possíveis influências do mesmo, respectivamente, nas condições de ensino e no desempenho dos alunos;

8) Os relatórios deveriam descrever com clareza os métodos e as técnicas empregados para interpretar e analisar os dados, de forma que os *stakeholders* pudessem aferir a validade e a confiabilidade da informação relatada;

9) Os relatórios deveriam apresentar conclusões e recomendações explicitamente justificadas pelos dados pertinentes, que deveriam estar acessíveis na sua condição primária; e

10) Os relatórios específicos dos cursos deveriam apontar os pontos fortes e fracos dos cursos, com avaliação imparcial.

Todavia:

1) **Não se conhece um Relatório-Síntese Geral do Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação que tenha sido gerado pelo MEC.**

2) **É possível dizer que o Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação exibe eficácia**, pois foram geradas informações para o MEC avaliar os cursos superiores mediante a análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos e das condições de oferta de cursos superiores (Decreto nº 3.860/2001, Art. 17, inciso III), bem como informações para ele avaliar (i) os principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de educação superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e a classificação das instituições de ensino superior; e (ii) o desempenho individual das instituições de ensino superior (Decreto nº 3.860/2001, Art. 17, incisos I e II).

Contudo, não é possível dizer que a ACE/2002 de Administração exibe eficácia, pois (i) não estão claramente definidos e explicitados os níveis de qualidade pretendidos ou os padrões de qualidade desejáveis para os aspectos avaliados, bem como os necessários para assegurar a identificação das principais distorções a serem contornadas (superadas), como exigido pela primeira meta específica; (ii) não há informação sobre “até que ponto as metas estabelecidas para os anos anteriores foram cumpridas”, nem metas recomendadas para corrigir as distorções apontadas, como exigido pela primeira meta específica; e (iii) não verificou o processo de auto-avaliação do Curso, conforme exigido pela segunda meta específica (Manual de Avaliação do Curso de Administração/2002).

Igualmente, **não é possível dizer que o ENC/2002 de Administração exibe eficácia total**, pois ele não gerou informações para subsidiar o processo de aprimoramento da formação do administrador como cidadão (Portaria MEC 294/2002) e nem dados por município (Manual do Provão/2002); apesar de: (i) ter sido constituído um indicador (relativo) de qualidade do ensino nos cursos de graduação (Manual do Provão/2002); (ii) terem sido geradas informações para subsidiar o processo de aprimoramento da formação do administrador como profissional e para integrar um processo de avaliação mais amplo e continuado dos cursos de administração (Portaria MEC 294/2002); e (iii) terem sido geradas informações para subsidiar o estabelecimento de novos parâmetros de qualidade e o redirecionamento contínuo do processo ensino-aprendizagem (Portaria MEC 294/2002).

3) **Não é possível dizer que o Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação exibe eficiência**, uma vez que não há nos documentos analisados indicadores estandardizados e públicos que permitam avaliar a eficiência desse Processo, nem qualquer informação dos resultados de uma análise realizada para esse fim.

4) **Não é possível dizer que o Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação exibe efetividade**, uma vez que ele não gerou informações para o MEC determinar a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão, como determinado pelo seu primeiro objetivo geral (Lei nº 9.131/1995, Art. 3º).

Contudo, é possível dizer que a ACE/2002 de Administração exibe efetividade, uma vez que os seus resultados refletem a análise da organização didático-pedagógica, do corpo docente, das instalações físicas e da biblioteca do Curso, como requerido pelo seu primeiro objetivo específico (Decreto nº 3.860/2001, Art. 17, §1º) e que eles foram usados pelo MEC para avaliar os cursos superiores, como requerido pelo seu segundo objetivo específico (Decreto 3.860/2001, Art. 17, inciso III).

Ao contrário, não é possível dizer que o ENC/2002 de Administração foi efetivo, uma vez que nada indica ele ter aferido os conhecimentos e as competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação, **com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso** (Lei 9.131/1995, Art. 3º, §1º): os seus relatórios apresentam informações sobre o desempenho dos alunos nas questões da prova, mas não sobre os conhecimentos e competências que eles deveriam ter adquirido. Ademais, nada indica o MEC ter utilizado os resultados para empreender ações no sentido de elevar a qualidade dos docentes, apesar de os resultados do Exame fornecerem informações úteis para esse fim (Lei nº 9.131/1995, Art. 4º).

5) **Há indícios de o Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação exibir relevância**, uma vez que ele produziu informações para a finalidade de orientar as ações do MEC no sentido de formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem (Lei nº 9.131/1995, Art. 1º): os documentos analisados indicam que o MEC usou os resultados da ACE e do ENC para subsidiar os processos de

recredenciamento de instituições de ensino superior e de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores.

Também é possível dizer que a ACE/2002 e o ENC/2002 de Administração exibem relevância.

Contudo, não há evidências suficientes para afirmar que o Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação seja um processo com qualidade, visto que ele não atendeu aos dez aspectos necessários para tal, nem se mostrou eficiente e efetivo. Assim, não há indícios de o Processo exibir mérito e valor. Portanto, **a análise documental não encontrou indícios suficientes para permitir afirmar que o Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação conduzido pelo MEC exibe qualidade.**

9. CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES DA PESQUISA

Nas últimas décadas, o Ministério da Educação adotou diversos processos como alternativas para avaliar a qualidade da educação superior. Tais processos refletem diferentes concepções de avaliação e são misturas não-consistentes de conhecimentos e experiências disseminados na literatura internacional sobre o tema. Eles surgiram ao longo do tempo como solução para a necessidade de avaliação da qualidade da educação superior à medida que a globalização sócio-econômica exigia a adequação desse conceito de qualidade às mudanças que vêm ocorrendo nos ambientes educacional, econômico, político-social e cultural.

O Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), de 1994, visava avaliar o desempenho das instituições de ensino superior. A base teórico-conceitual dos princípios norteadores desse Programa encontra-se nos atributos e padrões de avaliação educacional elaborados e difundidos pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1994). Não obstante a sua característica democrática, o PAIUB foi extinto na prática, visto ter sido sobreposto por outros processos de avaliação, tais como a Avaliação Institucional (AI), a Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e o Exame Nacional de Cursos (ENC), que eram complementados pelo Censo da Educação Superior e pelo Cadastro da Educação Superior. Por sua vez, a AI, a ACE e o ENC foram extintos com a criação, em 2004, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), composto por três novos processos principais: a Avaliação Institucional (Auto-Avaliação e Avaliação Externa); a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG); e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). O Censo da Educação Superior e o Cadastro da Educação Superior que integravam o sistema de avaliação anterior foram preservados.

O PAIUB e o trio “AI-ACE-ENC” foram extintos ou substituídos por outros processos de avaliação sem terem sido submetidos a uma meta-avaliação sistemática e sem terem sido apresentados argumentos (baseados em dados e critérios claros) que justificassem essa decisão, que tudo indica foi baseada, principalmente, em dados subjetivos coletados a partir de opiniões e críticas de uma

parcela da comunidade acadêmica, que questionava a capacidade desses instrumentos avaliarem a qualidade da educação superior, especialmente a dos cursos de graduação. Assim sendo, foi e continua oportuno estudar como realizar meta-avaliação dos processos que o MEC vem utilizando para avaliar a qualidade da educação superior brasileira nos termos exigidos pela literatura, pela comunidade acadêmica e pela sociedade brasileira; ou seja, se, no mínimo, tais processos apresentam um quadro teórico-conceitual e uma estrutura metodológico-operacional bem definidos e adequados para essa finalidade.

Certamente várias e diferentes pesquisas poderiam ter concorrido para a realização do estudo em pauta. No entanto, esta pesquisa delimitou-se à discussão da avaliação do processo de avaliação da qualidade dos cursos de graduação, devido à sua histórica polêmica no desenvolvimento da avaliação da educação superior brasileira. Razões teóricas e práticas justificaram e ainda justificam a sua realização, haja vista: o estado-da-arte da meta-avaliação na literatura brasileira; o fato de não ter sido encontrada uma metodologia sistemática de meta-avaliação na documentação oficial e técnica dos processos de avaliação da educação superior empregados pelo MEC desde a década de 1990; e o fato de a maioria das opiniões sobre a qualidade dos cursos de graduação e sobre a capacidade de o MEC avaliá-la estavam e continuam sendo emitidas sem a devida fundamentação teórico-conceitual.

A observação dessas lacunas motivou a investigação de uma metodologia para **realizar uma meta-avaliação de processos de avaliação de cursos de graduação, focada em sua capacidade de avaliar a qualidade do curso** e a tese de que **a meta-avaliação de um processo de avaliação de cursos de graduação, focada na sua capacidade de avaliar a qualidade do curso, pode ser realizada por meio de uma avaliação que verifique a eficácia, a eficiência, a efetividade e a relevância do processo.**

Cinco pressupostos corroboram essa tese, quais sejam: (i) um objeto educacional tem qualidade se exibir valor e mérito; (ii) um processo de avaliação educacional tem valor se exibir efetividade e relevância; e tem mérito se exibir eficácia e eficiência; (iii) valor e mérito são condições necessárias para que um objeto educacional exiba qualidade; enquanto que eficácia, eficiência, efetividade e relevância são critérios necessários para avaliar a qualidade de um objeto

educacional; (iv) avaliação educacional é um processo sistemático que coleta dados, analisa-os à luz de um marco referencial e emite juízos sobre o valor e o mérito do objeto avaliado; (v) padrão de avaliação educacional são critérios e medidas estabelecidos para determinar o valor e o mérito do objeto avaliado. Nesse contexto, desenvolveu-se a pesquisa relatada neste relatório, cujo objetivo principal era **construir um modelo de meta-avaliação para processos de avaliação de cursos de graduação, que contemple o conceito de qualidade educacional baseado nos critérios de eficácia, eficiência, efetividade e relevância**. Esse objetivo foi alcançado em cinco etapas complementares: (i) a elaboração de uma base teórico-conceitual, descrita nos capítulos 2, 3 e 4; (ii) a descrição do Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Superior, no capítulo 5; (iii) a elaboração do Modelo Teórico de Meta-Avaliação, apresentado no capítulo 6; (iv) a elaboração de uma trajetória metodológica para a aplicação do Modelo de Meta-Avaliação, descrita no capítulo 7; e (v) a exemplificação da aplicação empírica do Modelo de Meta-Avaliação, apresentada no capítulo 8.

O Modelo de Meta-Avaliação, representado pelos algoritmos mostrados nas figuras 6.4 e 6.5, é um modelo teórico fundamentado no conceito de qualidade baseado no valor e mérito dos objetos educacionais (SCRIVEN, 1991), e nos critérios de eficácia, eficiência, efetividade e relevância do Paradigma Multidimensional da Administração da Educação (SANDER, 1995). Esse Modelo de Meta-Avaliação é multidimensional, uma vez que os critérios de relevância, efetividade e eficácia refletem, respectivamente, a finalidade, os objetivos e as metas dos processos de avaliação; e o critério de eficiência reflete o custo-benefício deles.

A descrição do Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Superior, apresentada no capítulo 5, foi usada para estabelecer a delimitação da pesquisa e para definir o *corpus de texto* da exemplificação empírica do Modelo de Meta-Avaliação. Tal exemplificação foi delimitada ao Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação, representado pela Avaliação das Condições de Ensino e pelo Exame Nacional de Cursos, realizados no Curso de Administração em 2002, e caracteriza-se como pesquisa avaliativa. Sua operacionalização está descrita no capítulo 8 e tem enfoque predominantemente qualitativo, com delineamento analítico-interpretativo baseado em análise de conteúdo e argumentação, visto tratar-se de uma interpretação da realidade a partir da descrição detalhada do objeto do estudo.

A coleta de dados reportou-se, basicamente, a fontes documentais, abrangendo documentos oficiais e técnicos dos instrumentos e do processo utilizados pelo MEC para avaliar a qualidade dos cursos de graduação em Administração em 2002.

9.1. Conclusões

Os resultados apurados, analisados e interpretados no capítulo 8 mostram que o quadro teórico-conceitual e a metodologia descritos nos capítulos 2 a 4 e 6 a 7, respectivamente, são adequados para os estudos empíricos necessários em uma meta-avaliação real, uma vez que eles permitiram a elaboração de articulações entre os dados das avaliações e os referenciais teóricos estabelecidos. Essas articulações levaram ao desvelamento de significados explícitos e implícitos nos documentos oficiais e técnicos analisados e permitiram responder às quatro questões de meta-avaliação colocadas com vistas a orientar a investigação da eficácia, da eficiência, da efetividade e da relevância dos instrumentos e do Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação, executados na área de Administração em 2002, quais sejam:

• Os instrumentos e o Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação exibem eficácia? Ou seja, eles geraram as informações que deveriam gerar, conforme as metas estabelecidas?

A ACE e o ENC de Administração, no ano de 2002, não produziram todas as informações requeridas em suas metas específicas, e, desse modo, esses instrumentos não se mostraram eficazes. Nesse sentido, a ACE não definiu nem explicitou claramente os níveis de qualidade pretendidos, a fim de avaliar as distorções a serem contornadas (superadas) pelo curso; não gerou informações sobre o cumprimento de metas estabelecidas pelo curso; não apresentou recomendações para corrigir distorções identificadas; e não verificou o processo de auto-avaliação do curso. O ENC, por sua vez, não gerou informações para subsidiar o processo de aprimoramento da formação do administrador como cidadão; e não gerou dados por município. No entanto, o Processo se mostrou eficaz, uma vez que os seus resultados mostraram que suas metas gerais foram atingidas, isto é: (i) gerou informações para o MEC avaliar os cursos superiores mediante a análise dos resultados do ENC e da ACE; (ii) gerou informações para o MEC avaliar: os principais indicadores de

desempenho global do sistema nacional de educação superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e a classificação das IES; e, o desempenho individual das IES. Essa incongruência entre os resultados específicos e gerais indica o Processo ser autocontraditório. Possivelmente porque o planejamento e a implementação dos instrumentos de avaliação que o compunham não tenham considerado adequadamente o seu arcabouço normativo. Dado o exposto, cabe ao gestor da avaliação fixar seu olhar e discernimento sobre as metas a serem alcançadas e sobre os obstáculos a serem superados para que tais metas estejam adequadas e possam ser atingidas, de forma a viabilizar uma avaliação que exiba utilidade e validade, considerando-se seus objetivos e finalidade estabelecidos em lei.

• Os instrumentos e o Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação exibem eficiência? Ou seja, eles otimizam a relação custo-benefício?

Os dados disponíveis para a consecução desta pesquisa não permitiram inferências sobre o custo-benefício dos instrumentos e do Processo, tampouco sobre a eficiência deles.

• Os instrumentos e o Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação exibem efetividade? Ou seja, as informações por eles geradas são empregadas para a consecução de seus objetivos, conforme previsto em lei?

A análise revelou que a ACE/2002 de Administração exibe efetividade, uma vez que os resultados e o seu uso foram congruentes com os objetivos específicos, estabelecidos em lei. Ou seja, essa avaliação refletiu a análise da organização didático-pedagógica, do corpo docente, das instalações físicas e da biblioteca, e os resultados foram usados pelo MEC para avaliar os cursos superiores. Ao contrário, não é possível dizer que o ENC/2002 de Administração seja efetivo, visto que ele não atingiu seus objetivos de (i) aferir os conhecimentos e as habilidades adquiridos pelos alunos em fase de conclusão de curso, com base nos conhecimentos mínimos estabelecidos; e (ii) o MEC utilizar os resultados do Exame para empreender ações no sentido de elevar a qualidade dos docentes. Igualmente, o Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação também não se mostrou efetivo, uma vez que não foram identificadas, na documentação analisada, informações que permitissem o MEC determinar a eficiência das atividades de ensino pesquisa e extensão, como declarado em objetivo.

• **Os instrumentos e o Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação exibem relevância? Ou seja, os resultados deles satisfazem as necessidades de informação de seus *stakeholders*, sob o ponto de vista dos seus representantes no Poder Legislativo, conforme declarado na finalidade prevista em lei?**

Há fortes indícios de que a ACE, o ENC e o Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação exibem relevância, visto que eles produziram informações para a finalidade de orientar as ações do MEC no sentido de formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem. Observe-se que o MEC utilizou os resultados da ACE e do ENC para subsidiar os processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, que é uma forma de zelar pela qualidade do ensino.

Essas quatro respostas não mostram evidências suficientes para afirmar que o Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação, empregado pelo MEC em 2002 para avaliar os cursos de Administração, seja um processo de avaliação com qualidade, visto que ele não se mostrou eficiente e efetivo, e, conseqüentemente, ele não exibiu mérito e valor. Os relatórios da ACE e do ENC também não exibiram qualidade, uma vez que diversos aspectos falhos foram identificados, tais como a não apresentação de conclusões e recomendações, o que implicou na ausência de juízos sobre o valor e o mérito dos cursos. Ademais, a disseminação desses relatórios se mostrou ineficaz e não foi localizado um Relatório-Síntese Geral do Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação, que deveria ter sido gerado pelo MEC. Em suma, o Processo não tem qualidade e, conseqüentemente, na configuração que ele se apresenta, não é adequado para avaliar a qualidade de cursos de graduação.

A meta-avaliação da qualidade do Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação, focada nos critérios de eficácia, eficiência, efetividade e relevância proporcionou uma visão global dele. Frente a isso, o quadro teórico de análise, desenhado sob tais critérios, com vistas ao valor e mérito de processos de avaliação de cursos de graduação, é fecundo e coerente para realizar meta-avaliações focadas na capacidade deles avaliarem a qualidade dos cursos. Conseqüentemente, a tese desta pesquisa mostrou-se verdadeira.

9.2. Limitações e recomendações

Devido à sua característica heurística, esta pesquisa apresenta limitações e potencialidades.

As limitações mais importantes referem-se aos recortes teóricos e empíricos da pesquisa. As principais limitações teóricas são três.

A primeira limitação refere-se à escassez de bibliografia sobre o tema meta-avaliação na literatura brasileira. Essa limitação exigiu a utilização de teorias e metodologias produzidas e validadas no exterior, em especial os padrões de avaliação de programas educacionais do *Joint Committee* (1994) e os estudos de Stufflebeam (2000, 2000a, 2000b, 1999, 1981, 1974) e de Scriven (1991, 1969). Isso implicou na reinterpretação dessas teorias para construir o Modelo de Meta-Avaliação adequado à realidade da avaliação educacional brasileira. Assim, abrindo frente para futuras investigações, recomenda-se realizar análise de outras possibilidades de aplicação prática dessas metodologias em estudos de avaliação.

A segunda se refere à natureza somativa e externa da pesquisa. Avaliações somativas são avaliações retroativas que tem como finalidade *accountability*, não sendo as mais adequadas para guiar decisões de melhoria de processos. Contudo, o modelo teórico é geral, pois pode ser usado tanto na condução de meta-avaliações somativas (retroativas), quanto na condução de meta-avaliações formativas (pró-ativas). A sua operacionalização é flexível, permitindo que meta-avaliações sejam conduzidas por meio de diferentes estratégias metodológicas, sejam qualitativas ou quantitativas, a critério do avaliador, porém dependentes das restrições de recursos. Para estudos futuros, recomenda-se a elaboração de metodologia quantitativa para complementar a metodologia qualitativa ora sugerida e a aplicação do modelo proposto em avaliações formativas, com vista à melhoria do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, considerando-se objetivos, *designs*, processos e resultados da avaliação, isolada e globalmente.

A terceira limitação teórica diz respeito ao foco da análise, que ficou limitada ao conceito específico de qualidade baseado no valor e no mérito do objeto educacional. Devido à dificuldade, do ponto de vista operacional, de se avaliar valor e mérito, o estudo limitou-se a um conjunto de critérios de avaliação definidos a partir desse conceito de qualidade, ou seja, aos critérios de eficácia, eficiência,

efetividade e relevância. Recomenda-se a utilização de outros critérios de avaliação, tais como, os padrões de Utilidade, Viabilidade, Propriedade e Exatidão, definidos pelo *Joint Committee* (1994), uma vez que eles também apresentam implícito um conceito de qualidade baseado no valor e no mérito do objeto educacional, conforme relatado no capítulo 2 deste relatório.

As principais limitações empíricas são duas.

A pesquisa empírica limitou-se à análise dos documentos oficiais e técnicos da ACE e do ENC, que representam o Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação, da área de Administração, no ano de 2002. Recomenda-se a utilização de outros documentos e a ampliação do universo de estudo para o atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, incluindo todos os seus instrumentos de avaliação, e cursos de outras áreas do conhecimento.

Além disso, por se tratar de uma metodologia predominantemente qualitativa, em função de sua natureza descritiva/explicativa, a pesquisa também apresenta as limitações tradicionais do método, o que recomenda que a metodologia de meta-avaliação proposta seja replicada por outros pesquisadores, a fim de corroborar a adequação técnica dela.

Quanto às potencialidades, acredita-se que o trabalho tem especial relevância do ponto de vista teórico e prático, pois poderá contribuir para uma compreensão mais exaustiva do tema Avaliação da Educação Superior no Brasil, uma vez que descreve a configuração do sistema brasileiro de avaliação da educação superior e analisa os processos de avaliação utilizados pelo MEC para avaliar a qualidade dos cursos de graduação. Ademais, a construção de um modelo de meta-avaliação de processos de avaliação de cursos de graduação supre parte da carência de pesquisas sistemáticas sobre a avaliação da avaliação educacional brasileira.

Embora o estudo realizado seja suficientemente importante, os resultados da aplicação do modelo proposto, limitados ao Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação da área de Administração do ano de 2002, não são suficientes para serem generalizados para o Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Superior, contudo podem ser generalizados, extensivamente, ao Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação existente até 2004.

Na prática, apesar de o Processo analisado já ter sido extinto, os resultados da aplicação do Modelo fornecem informações que podem instigar a rediscussão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior ora vigente e, conseqüentemente, servir de parâmetro para a melhoria da *práxis* avaliativa da educação superior no Brasil. Em resumo, os avaliadores precisam estar atentos aos aspectos históricos da avaliação educacional, em especial aos seus fundamentos filosóficos e às suas orientações conceituais e metodológicas, pois sem esse *background*, enganos do passado podem se repetir e a construção de processos de avaliação úteis para a melhoria das políticas e do sistema educacional pode não se sustentar, e, tampouco, os atuais processos de avaliação servirem para avaliar a qualidade da educação superior.

Para concluir, ressalta-se que o Modelo de Meta-Avaliação desenvolvido nesta pesquisa, devidamente adaptado, pode ser usado para a avaliação de outros objetos educacionais, tais como, projetos e programas de ensino, pesquisa e extensão.

A meta-avaliação é uma faceta necessária para o aperfeiçoamento. Ela auxilia os gestores da educação (MEC, dirigentes de IES, coordenadores de cursos) e avaliadores institucionais a implementar ações para a melhoria dos sistemas, processos e instrumentos de avaliação educacional.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.
- AGUILAR, M. J.; ANDER-EGG, E. **Evaluación de servicios y programas sociales**. Madrid: Siglo XXI, 1992.
- ALVIRA MARTIN, F. La investigación evaluativa: una perspectiva experimentalista. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, n. 29, p. 129-14, enero-marzo, 1985.
- AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION; AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION; NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENTS USED IN EDUCATION. **Standard for educational and psychological test**. Washington, DC: AERA, 1985.
- AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION; NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENTS USED IN EDUCATION. **Technical recommendations for achievement test**. Washington, DC: AERA; NCMUE, 1955.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **Standard for educational and psychological test and manuals**. Washington, DC: APA, 1966.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **Standard for educational and psychological test**. Washington, DC: APA, 1974.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **Standard for educational and psychological test**. Washington, DC: APA, 1985.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **Standard for educational and psychological test**. Washington, DC: APA, 2000.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **Technical recommendations for psychological test and diagnostic techniques**. Washington, DC: APA, 1954.
- ARANCIBIA, V. Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación. In: **Documentos del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación: "serie azul", 2**. [Santiago, Chile]: UNESCO, [2000?]. Não paginado. Disponível em: <<http://lece.cl/iyp/publicaciones/index.act?f=F>>. Acesso em: 12 nov. 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa : Edições 70, 1977.
- BIELSCHOWSKY, C. E.; PENNA FIRME, T. Avaliação na Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Revista Educación Superior e Sociedad**, Caracas, Venezuela, UNESCO, v.5, n. 1 e 2, p. 125-141, 1994.
- BLOOM, B. S.; MADAUS, G. F.; HASTINGS, I. T. **Evaluation to improve learning**. New York: McGraw-Hill, 1981.
- BLOOM, B.S. *et. al.* **Taxonomia de objetivos educacionais**: 1: domínio cognitivo; 2: domínio afetivo. Porto Alegre: Globo, 1976.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. Coordenação das Comissões de Especialistas de Ensino. Comissão de Especialistas de Ensino de Administração. **Padrões de qualidade para cursos de graduação em administração**. Brasília: MEC/SESu, 1998. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 25 fev. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior. **Uma nova política para a educação superior**: relatório final. Brasília, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse estatística da educação superior - graduação**. Brasília: MEC/INEP, 2002f. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 25 nov. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Relatório da Instituição**: Administração – Provão 2002. Brasília: MEC/INEP, 2002h.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Relatório da ACE do Curso X**. Brasília: MEC/INEP, 2002i.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Avaliação das Condições de Ensino**: informações preliminares. Brasília: MEC/INEP, 2002e.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Exame Nacional de Cursos: relatório-síntese 2002 - Administração**. Brasília: MEC/INEP, 2002g. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 21 fev. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Provão: manual para elaboração de provas**. Brasília: MEC/INEP, 2002j. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 21 fev. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Manual do provão**: Provão 2002: sistema de avaliação da educação superior. Brasília: MEC/INEP, 2001c. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 22 ago. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Manual do provão**: Provão 2003: sistema de avaliação da educação superior. Brasília: MEC/INEP, 2002b. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 22 ago. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Exame Nacional de Cursos**: relatório-síntese 2002. Brasília: MEC/INEP, 2002c. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 21 fev. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. DAES. **Manual geral de avaliação das condições de ensino**. Brasília: MEC/INEP, 2002a. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 22 ago. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. DAES. **Manual de avaliação do curso de administração**. Brasília: MEC/INEP, 2002d. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 22 ago. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. DAES. **Manual de avaliação institucional**: centros universitários. Brasília: MEC/INEP, 2002. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 22 ago. 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação**, 2001b. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 14 out. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior. **SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulação. 2. ed. ampl. Brasília: MEC/SESu/CEA, set. 2004. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 22 mar. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior. **SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: bases para uma nova proposta de avaliação da Educação superior. Brasília: MEC/SESu/CEA, ago. 2003. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 04 set. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB**. 1994.

BRUNNER, J. J. Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina: bases para un novo contrato social. In: CINDA. **Acreditación universitaria en América Latina**. Santiago de Chile, 1993.

CASASSUS, J. Estándares en educación: conceptos fundamentales. In: **Documentos del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación: "serie azul", 3**. [Santiago, Chile]: UNESCO, [2000?]. Não paginado. Disponível em: <<http://llece.cl/iyp/publicaciones/index.act?f=F>>. Acesso em: 12 nov. 2003.

CAULLEY, D. N. **Document analysis in program evaluation**. Portland: Or. Northwest Regional Educational Laboratory, 1981. (Paper and report series of research on evaluation program, n. 60).

COOK, T.; REICHARDT, T. D. **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa**. 4. ed. Madrid: Morata, 2000.

CRONBACH, L. **Designing Evaluations of Educational and Social Programs**. San Francisco: Jossey-Bass, 1982.

CRONBACH, L. J. Course improvement through evaluation. In: STUFFLEBEAM, D. L.; MADAUS, G. F.; KELLAGHAN, T. (ed.). **Evaluation models**: viewpoints on educational and human services evaluation. 2. ed. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2000.

CUCOLO, E. **MEC suspende o reconhecimento de 12 cursos de matemática e letras**. Disponível em: <<http://www.folha.uol.com.br>>. Acesso em: 20 ago. 2005.

DEMO, P. **Ciências sociais e qualidade**. São Paulo: ALMED, 1985.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. Campinas, SP : Papyrus, 2001a.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional da educação superior: fontes externas e fontes internas. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 3, n. 4, p.29-35, dez. 1998.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação institucional na perspectiva da integração. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Org.). **Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000a.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. de. **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-62.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002a.

DOBSON, A. Evaluación e inspección de estándares en Inglaterra (Reino Unido). In: **Documentos del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación: "serie azul", 4**. [Santiago, Chile]: UNESCO, [2000?]. Não paginado. Disponível em: <<http://lece.cl/iyp/publicaciones/index.act?f=F>>. Acesso em: 12 nov. 2003.

EBEL, R. L. **Essentials of educational measurement**. Net Jersey: Prentice Hall, 1972.

EISNER, E. W. Educational objectives: help or hindrance? **School review**, n. 75, p. 250-260, 1967.

FACULDADES que tiveram cursos suspensos podem processar União. Disponível em: <<http://www.folha.uol.com.br>>. Acesso em: 20 ago. 2005.

FELDT, L. S.; BRENNAN, R. L. Reliability. In: LINN, R. L. (Ed.). **Educational measurement**. 3. ed. New York: Macmillan, 1989. p. 105-146.

FONTANIVE, N. Santos. Relações entre parâmetros curriculares e "standars". In: **Documentos del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación: "serie azul", 7**. [Santiago, Chile]: UNESCO, [2000?]. Não paginado. Disponível em: <<http://lece.cl/iyp/publicaciones/index.act?f=F>>. Acesso em: 12 nov. 2003.

GADOTTI, M. Concepção dialética da avaliação. In: DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

GLASER, R. Instructional technology and the measurement of learning outcomes: some questions. **American psychologist**, n. 18, p. 519-521, 1963.

GREGO, S. M. D. A avaliação institucional dos cursos de graduação: a meta-avaliação como referencial de análise e de reflexão. In: SGUISSARDI, V. (Org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da educação superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. p. 91-121.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Effective evaluation**. San Francisco, Ca.: Jossey-Bass, 1981.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park: Sage Publications, 1989.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Naturalistic inquiry**. Beverly Hills, Ca.: Sage, 1985.

HAMMOND, R. L. Evaluation at the local level. In: Worthen, B. R.; Sanders J. R. (Ed.). **Educational evaluation: theory and practice**. Worthington, OH: Charles A. Jones, 1973.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. **Standards for evaluation of educational programs, projects, and materials**. New York: McGraw-Hill, 1981.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. **The personal evaluation standards**. Newbury Park, CA: Sage, 1988.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. **The program evaluation standards: how to assess evaluations of educational programs**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

KELLAGHAN, T.; MADAUS, G. F. Outcome evaluation. In: STUFFLEBEAM, D. L.; MADAUS, G. F.; KELLAGHAN, T. (ed.). **Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation**. 2. ed. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2000.

KELLAGHAN, T.; MADAUS, G. F. Trends in educational standards in Great Britain and Ireland. In: AUSTIN, G. R.; GARBER, H. (Org.). **The rise and fall of national test scores**. New York: Academic Press, 1982.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual**. São Paulo: EPU, 1980.

KIRST, M. W. Accountability: implications for state and local policymakers. In: STUFFLEBEAM, D. L.; MADAUS, G. F.; KELLAGHAN, T. (ed.). **Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation**. 2. ed. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2000.

KRIPPENDORFF, K. **An Introduction to Its Methodology**. 2. ed. London: Sage Publications, 2004.

LAFOURCADE, P. D. **Evaluación de los aprendizajes**. Buenos Aires, Kapelusz, 1969.

LANDSHEERE, G. de. **Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation**. 2. ed. Paris: PUF, 1992.

LEITE, D. Avaliação e tensões Estado, universidade e sociedade na América Latina. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 2, n. 1, p. 7-17, mar. 1997.

LEVIN, H. M. Cost analysis. In: _____. SMITH, N. L. (Coord.). **New Techniques for evaluation**. California, USA: Sage, 1981.

LINDQUIST, E. F. **Design and analysis of experiments in psychology and education**. Boston: Houghton-Mifflin, 1953.

MADAUS, G. F.; AIRASIAN, P. W.; KELLAGHAN, T. **School effectiveness: a reassessment of the evidence**. New York: MacGraw-Hill, 1980.

MADAUS, G. F.; KELLAGHAN, T. Curriculum evaluation and assessment. In: JACKSON, P. W. (Ed.). **Handbook of research on curriculum**. New York: Macmillan, 1992.

MADAUS, G. F.; HANEY, W.; KREITZER, A. The role of testing in evaluation. In: STUFFLEBEAM, D. L.; MADAUS, G. F.; KELLAGHAN, T. (ed.). **Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation**. 2. ed. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2000.

MADAUS, G. F.; STUFFLEBEAM, D. L. Program evaluation: a historical overview. In: STUFFLEBEAM, D. L.; MADAUS, G. F.; KELLAGHAN, T. (ed.). **Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation**. 2. ed. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2000.

MARTÍNEZ CASTRO, M. E.; CORONADO RAMÍREZ, G. Indicadores para la evaluación integral de la productividad académica en la educación superior. **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, v. 9, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_2.htm>. Acesso em: 21 set. 2003.

METFESSEL, N. S.; MICHAEL, W. B. A paradigm involving multiple criterion measures for the evaluation of the effectiveness of school programs. **Educational and Psychological measurement**, n. 27, p. 931-943, 1967.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. **Qualitative data analysis: a source book of new methods**. Beverly Hills, CA: Sage, 1984.

MINAYO, C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MORETTI, M. T. Avaliação institucional na Universidade Federal de Santa Catarina. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE UNIVERSIDADES, 1, 1994, Campinas, SP. **Anais...** Campinas, SP: INICAMP, 1995.

PASQUALI, L. (Org.). Medida psicométrica. In.: _____. **Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento**. Brasília: Laboratório de Pesquisa em Avaliação e Medida/Instituto de Psicologia/UnB: INEP, 1996.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation methods**. Newbury Park, CA: Sage, 1980.

PATTON, M. Q. Utilization-focused evaluation. In: STUFFLEBEAM, D. L.; MADAUS, G. F.; KELLAGHAN, T. (edit.). **Evaluation Models: viewpoints on educational and human services evaluation**. 2. ed. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2000. p. 425-438.

PAUL, J-J.; RIBEIRO, Z. ; PILATTI, O. As iniciativas e as experiências de avaliação do ensino superior: balanço crítico. In: DURHAM, E. R.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Avaliação do ensino superior**. São Paulo: EDUSP, 1992.

PENNA FIRME, T. Avaliação hoje: perspectivas e tendências. In: SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: uma reflexão crítica, 1993, Rio de Janeiro. **Anais ...** Rio de Janeiro: CESGRANRIO, 1993. p. 17-23.

PENNA FIRME, T. Avaliação: tendências e tendenciosidades. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 5-11, 1994.

PERGUNTAS freqüentes do ENC/Provão. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em 09 abr. 2002.

- PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- POPHAM, W. J. **Criterion-referenced measurement**. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1978.
- POPPER, K. R. **A lógica da pesquisa científica**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.
- PROVUS, M. **Discrepancy evaluation model**. Pittsburgh, PA: Pittsburgh Public Schools, 1969.
- RELATÓRIO DO GRUPO EXECUTIVO PARA A REFORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – GERES. **Estudos e debates**, Brasília, n. 13, p.11-50, 1987.
- RICE, J. M. **Scientific management in education**. New York: Hinds, Noble & Eldredge, 1914.
- RIEKE, R. D.; SILLARS, M. O. **Argumentation and critical decision-making**. 5. ed. Allyn & Bacon, 2000.
- RISTOFF, D. I. Avaliação institucional: avanços e retrocessos. In: _____. **Universidade em foco**: reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999. p. 87-109.
- RISTOFF, D. I. Algumas definições de avaliação. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Org.). **Avaliação e compromisso público**: a educação superior em debate. Florianópolis: Insular, 2003. p. 21-33.
- RISTOFF, D. I. Avaliação de programas educacionais: discutindo princípios. **Avaliação**, Campinas, SP, v.5, n. 4, p. 39-44, dez. 2000a.
- RISTOFF, D. I. Avaliação institucional: construindo relatórios. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. **Universidade desconstruída**: avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000. p. 113-128.
- RISTOFF, D. I. Avaliação institucional: pensando princípios. In: _____. **Universidade em foco**: reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999a. p. 49-62.
- RISTOFF, D. I. Princípios do programa de avaliação institucional. **Avaliação**, Campinas, SP, ano 1, n. 1, p. 47-53, jul. 1996.
- RODRIGUES, P. As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educacionais. In: ESTRELA, A.; RODRIGUES, P. (Orgs.). **Para uma fundamentação da avaliação em educação**. Lisboa: Edições Colibri, 1995. p. 93-120.
- RUTHMAN, L. **Evaluation research methods**: a basic guide. Londres: Sage, 1977.
- SANDER, Benno. Administração da educação no Brasil: é hora da relevância. **Educação brasileira**, Brasília, v. 4, n. 9, p. 8-27, 2º sem. 1982.
- SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas, SP : Autores Associados, 1995.
- SCRIVEN, M. An introduction to meta-evaluation. **Educational product report**, v. 2, n. 5, p. 36-38, fev. 1969.
- SCRIVEN, M. Evaluation as a discipline. **Studies in educational Evaluation**, n. 20, p. 147-166, 1994.

- SCRIVEN, M. **Evaluation thesaurus**. 4.ed. Newbury Park, CA: Sage, 1991.
- SCRIVEN, M. Prose and cons about goal-free evaluation. **Evaluation comment**, v. 3, n. 4, p. 1-4, 1973.
- SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In: TYLER, R.; GAGNE, R.; SCRIVEN, M. (Ed.). **Perspectives of curriculum evaluation**. Chicago: Rand McNally, 1967.
- SCRIVEN, M. The nature of evaluation part I: relation to psychology. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, v. 6 n. 11, 1999. Disponível em: <<http://edresearch.org/pare/getvn.asp?v=6&n=11>>. Acesso em: 14 set. 2003.
- SCRIVEN, M. The nature of evaluation part II: training. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, v. 6, n. 12, 1999a. Disponível em: <<http://edresearch.org/pare/getvn.asp?v=6&n=12>>. Acesso em: 14 set. 2003.
- SCRIVEN, M.; ROTH, J. E. Needs assessment. **Evaluation news**, n. 2, p. 25-28, 1977.
- SCRIVEN, M.; ROTH, J. E. Needs assessment: concept and practice. **New direction for program evaluation**, n. 1, p. 1-11, 1978.
- SGUISSARDI, V. Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. In: _____. **Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e do Ensino superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. p. 41-70.
- SIERRA, F. S. Referências epistemológicas na avaliação etnográfica de centros docentes: uma proposta em discussão. In: ESTRELA, A.; RODRIGUES, P. (Orgs.). **Para uma fundamentação da avaliação em educação**. Lisboa: Edições Colibri, 1995. p. 75-92.
- SISTEMA Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). **Informativo INEP**. Brasília, 5 set. 2003. Edição especial. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 6 set. 2003.
- SMITH, E. R.; TYLER, R. W. **Appraising and recording student progress**. New York: Harper, 1942.
- SOUSA, E. C. B. M. de; SOUSA, E. M. de. Avaliação de instituições de ensino superior: o caso do Brasil e de outros países. In: STARK, J. S.; SOUSA, E. C. B. M. de; SOUSA, E. M. de. **Avaliação em instituições de ensino superior**. Brasília: Universidade de Brasília, 1998. p. 63-109. Curso de especialização em avaliação a distância, v. 6.
- STAKE, R. E. **Investigación com estúdio de casos**. 2. ed. Madrid: Morata, 1999.
- STAKE, R. E. Program evaluation, particularly responsive evaluation. Kalamazoo: Western Michigan University Evaluation Center. **Ocasional Paper Series**, n. 5. nov. 1975.
- STAKE, R. E. The countenance of educational evaluation. **Teachers College Record**, n. 68, p. 523-540, 1967.
- STUFFLEBEAM, D. L. depth study of the evaluation requirement. **Theory into practice**, v.5, n. 3, p.121-134, 1966.
- STUFFLEBEAM, D. L. *et al.* **Conducting educational needs assessment**. Hingham, MA: Kuwer Academic Publishers, 1985.

STUFFLEBEAM, D. L. *et al.* **Educational evaluation and decision making.** Itasca, IL: Peacock, 1971.

STUFFLEBEAM, D. L. Foundational models for 21 Century program evaluation. In: STUFFLEBEAM, D. L.; MADAUS, G. F.; KELLAGHAN, T. (edit.). **Evaluation Models: viewpoints on educational and human services evaluation.** 2. ed. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2000. p. 33-83.

STUFFLEBEAM, D. L. **Meta-evaluation.** Occasional Paper Series, paper 3, dec. 1974.

STUFFLEBEAM, D. L. Meta-evaluation: concepts, standards and uses. In: BERK, R. A. (edit.). **Educational evaluation methodology: the state of the art.** Baltimore : The Johns Hopkins University Press, 1981.

STUFFLEBEAM, D. L. **Programa evaluations metaevaluation checklist:** (based on the Program Evaluation Standards). 1999. Disponível em: <www.wmich.edu/evalctr/checklist>. Acesso em: 22 jun. 2004.

STUFFLEBEAM, D. L. The CIPP model for evaluation. In: STUFFLEBEAM, D. L.; MADAUS, G. F.; KELLAGHAN, T. (edit.). **Evaluation Models: viewpoints on educational and human services evaluation.** 2. ed. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2000a. p. 279-317.

STUFFLEBEAM, D. L. The methodology of metaevaluation. In: STUFFLEBEAM, D. L.; MADAUS, G. F.; KELLAGHAN, T. (edit.). **Evaluation Models: viewpoints on educational and human services evaluation.** 2. ed. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2000b. p. 457-471.

STUFFLEBEAM, D. L. The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. **Journal of Research and Development in education**, v. 5 n. 1, p. 19-25, 1971.

STUFFLEBEAM, D. L.; MADAUS, G. F.; KELLAGHAN, T. (Eds.). **Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation.** 2. ed. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2000.

STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. El metodo evaluativo de Scriven orientado hacia el consumidor. In: _____. **Evaluación sistemática: guía teórica y práctica.** Barcelona: Paidós, 1987c. p. 341-373.

STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. **Evaluación sistemática: guía teórica y práctica.** Barcelona: Paidós, 1987.

STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. Introduction a la evaluation. In: _____. **Evaluación sistemática: guía teórica y práctica.** Barcelona: Paidós, 1987a. p. 17-63.

STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. Stufflebeam: la evaluacion orientada hacia el perfeccionamiento. In: _____. **Evaluación sistemática: guía teórica y práctica.** Barcelona: Paidós, 1987b. p. 176-233.

STUFFLEBEAM, D. The use and abuse of evaluation in Title III. **Theory into practice**, v.6, n. 3, p.126-133, 1967.

TAYLOR, F. **Princípios de Administração Científica.** São Paulo: Atlas, 1990.

TOULMIN, S. E. **Os usos do argumento.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo : Atlas, 1987.

TYACK, D.; HANSOT, E. **Managers of virtue**. New York: Basic Books, 1982.

TYLER, R. W. Changing Concepts of Educational Evaluation. **International Journal of Educational Research**, v. 10, p. 11-35, 1986.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 9. ed. Porto Alegre: Globo, c1949.

UNESCO. Marco conceptual. In: **Documentos del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación: “serie azul”, 1**. [Santiago, Chile]: UNESCO, [2000?]. Não paginado. Disponível em: <<http://llece.cl/iyp/publicaciones/index.act?f=F>>. Acesso em: 12 nov. 2003.

VIANNA, H. M. **Testes em educação**. São Paulo: IBRASA, 1973.

WOLF, R. L. Trial by jury: a new evaluation method. **Phi Delta Kappa**, nov. 1975.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

LEGISLAÇÃO

Leis

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. 20. dez. 1961. p. 979. Disponível em: <<http://prolei.cibec.inep.gov.br/prolei>>. Acesso em: 03 mar. 2004.

BRASIL. **Lei Nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil, Edição extra, 25 nov. 1995. p. 19257 Disponível em: <<http://prolei.cibec.inep.gov.br/prolei>>. Acesso em: 03 mar. 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, ano CXXXIV, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <<http://prolei.cibec.inep.gov.br/prolei>>. Acesso em: 14 out. 2002.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://prolei.cibec.inep.gov.br/prolei>>. Acesso em: 14 out. 2002.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <<http://prolei.cibec.inep.gov.br/prolei>>. Acesso em: 20 abr. 2004.

Decretos

BRASIL. **Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996**. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Disponível em: <<http://prolei.cibec.inep.gov.br/prolei>>. Acesso em: 03 mar. 2004.

BRASIL. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <<http://prolei.cibec.inep.gov.br/prolei>>. Acesso em: 03 mar. 2004.

BRASIL. **Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em: <<http://prolei.cibec.inep.gov.br/prolei>>. Acesso em: 03 mar. 2004.

Portarias

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 249, 18 de março de 1996**. Disponível em: <<http://prolei.cibec.inep.gov.br/prolei>>. Acesso em: 03 mar. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 972, 22 de agosto de 1997**. Disponível em: <<http://prolei.cibec.inep.gov.br/prolei>>. Acesso em: 03 mar. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 963, 15 de agosto de 1997**. Disponível em: <<http://prolei.cibec.inep.gov.br/prolei>>. Acesso em: 03 mar. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 755, 11 de maio de 1999**. Disponível em: <<http://prolei.cibec.inep.gov.br/prolei>>. Acesso em: 17 mar. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.843, 31 de outubro de 2000**. Disponível em: <<http://prolei.cibec.inep.gov.br/prolei>>. Acesso em: 03 mar. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.295, 28 de junho de 2001**. Disponível em: <<http://prolei.cibec.inep.gov.br/prolei>>. Acesso em: 03 mar. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.985, 10 de setembro de 2001**. Disponível em: <<http://prolei.cibec.inep.gov.br/prolei>>. Acesso em: 17 mar. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.403, 13 de novembro de 2001**. Disponível em: <<http://prolei.cibec.inep.gov.br/prolei>>. Acesso em: 03 mar. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.694, 12 de dezembro de 2001**. Disponível em: <<http://prolei.cibec.inep.gov.br/prolei>>. Acesso em: 03 mar. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 990, 2 de abril de 2002**. Disponível em: <<http://prolei.cibec.inep.gov.br/prolei>>. Acesso em: 03 mar. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 294, 30 de janeiro de 2002**. Disponível em: <<http://prolei.cibec.inep.gov.br/prolei>>. Acesso em: 03 mar. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 2.051, de 09 de julho de 2004**. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, ano CXXXIX, n. 132, 12 jul. 2004. Seção 1, p. 12. Disponível em: <<http://prolei.cibec.inep.gov.br/prolei>>. Acesso em: 20 jul. 2004.

Medidas Provisórias

BRASIL. **Medida Provisória nº 2.216-37, de 31 de agosto de 2001**. Altera dispositivos da Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Disponível em: <<http://notes.ufsc.br/aplic/edulei.nsf>>. Acesso em: 03 de mar. 2004.

Resoluções

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Resolução CES/CNE nº 10/2002**, de 11 de março de 2002. Dispõe sobre o credenciamento, transferências de manutenção, estatutos e regimentos de instituições de ensino superior, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do ensino superior do Sistema Federal de Educação Superior. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 17/12/2002.

GLOSSÁRIO

Para melhor entendimento e estabelecimento de uma uniformidade do significado dos principais termos e conceitos utilizados nesta pesquisa, são definidos a seguir aqueles que aparecem com maior frequência no decorrer do texto:

Atributo: cada uma das propriedades, qualitativa ou quantitativa, que define e identifica um objeto e o diferencia em um conjunto observado.

Avaliação: investigação sistemática do valor e mérito de um objeto.

Avaliação de programas: avaliação de situações de aprendizagem, isto é, quando um indivíduo ou grupo é submetido a um processo avaliador com vistas à análise de seu conhecimento em determinada disciplina, após ele ter sido submetido a um processo de ensino-aprendizagem. Também se caracteriza como avaliação de programa, aquela avaliação que se destina à análise de currículos, programas de ensino, de pesquisa e de extensão, projetos educacionais específicos e atividades de gestão.

Avaliação educacional: planejamento e condução de um estudo para auxiliar os *stakeholders* de um processo avaliador a julgarem o valor e o mérito de um objeto educacional e a tomarem medidas para melhorá-lo.

Avaliação institucional: avaliação macro e global de instituições e políticas públicas de educação.

Avaliador: qualquer pessoa que planeja, administra e desenvolve uma avaliação.

Cliente: indivíduo, grupo ou organização que contrata a avaliação e o avaliador.

Conhecimento: informação valiosa da mente humana; inclui reflexão, síntese e contexto, de difícil estruturação, de difícil captura em máquinas, freqüentemente tácito e de difícil transferência.

Critério: norma ou modelo que serve de base para comparação, julgamento, análise, avaliação ou apreciação de um objeto (coisa, idéia, acontecimento).

Dado: simples observação sobre o estado de um fenômeno ou objeto; facilmente estruturado, facilmente obtido por máquinas, freqüentemente quantificado e facilmente transferível.

Informação: dados dotados de relevância e propósito; requer unidade de análise, exige consenso em relação ao significado e exige necessariamente a mediação humana.

Materiais educacionais: conteúdos relacionados ao processo ensino/aprendizagem, incluindo programas de ensino, materiais bibliográficos, materiais áudio-visuais, softwares, hardwares e outros insumos didáticos tangíveis.

Mérito: um programa educacional tem mérito quando faz bem o que se propõe a fazer, ou seja, quando alcança as metas estabelecidas ou os resultados propostos.

Meta-avaliação: avaliação de processos avaliadores.

Objeto: referência genérica a sistemas, instituições, cursos, programas, processos, projetos e materiais educacionais sob avaliação.

Padrão: aquilo que serve de base ou norma para a avaliação da qualidade ou quantidade de um objeto.

Padrão de avaliação: princípio estabelecido pelo consenso das pessoas envolvidas em um processo avaliador que, se atendido, aumentará a qualidade e a imparcialidade da avaliação.

Processo: maneira pela qual se realiza uma atividade, segundo determinadas normas, métodos e técnicas, não se extinguindo com a elaboração de relatórios ou com o julgamento de resultados, fazendo parte da cultura da instituição educacional.

Programa: atividades educacionais que são oferecidas de forma contínua.

Projeto: atividades educacionais que são oferecidas por um período definido de tempo.

Qualidade: conjunto de atributos e padrões que distinguem um objeto de outro.

Qualidade de curso de graduação: um curso de graduação tem qualidade quando tem valor e mérito, isto é, quando usa racionalmente os seus recursos para formar bons profissionais, que atendam as expectativas dos *stakeholders* diretos e da sociedade como um todo.

Stakeholders: indivíduos ou grupos envolvidos ou afetados pela avaliação. Audiências, grupos de interesse, participantes do sistema educacional.

Valor: um programa educacional tem valor quando atende às necessidades dos seus *stakeholders*.

APÊNDICES

APÊNDICE A – DESCRIÇÃO DOS DOCUMENTOS TÉCNICOS DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO – ADMINISTRAÇÃO/2002

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 3.1 – Tipo de problema enfrentado pelos alunos ao responder a prova	215
Figura 3.2 – Distribuição das notas dos graduandos e graduados na prova de Administração – ENC/2002	221
Figura 3.3 – Grau de dificuldade da prova, segundo os graduandos de Administração - ENC/2002.....	226
Figura 3.4 – Quadro de referência de desempenho no ENC	234

QUADROS

Quadro 1.1 – Pré-análise do corpus de texto.....	195
Quadro 2.1 – ACE: modelo hierárquico da avaliação da Dimensão Organização Didático-Pedagógica: associação Dimensão/Categorias de Análise/Indicadores/Aspectos	198
Quadro 2.2 – ACE: modelo hierárquico da avaliação: associação Dimensão/Categorias de Análise/Indicadores/Aspectos/Critérios de Avaliação	199
Quadro 2.3 – ACE: pesos atribuídos aos Aspectos do Indicador Coordenação do Curso.....	200
Quadro 2.4 – ACE: pesos atribuídos aos Indicadores da Categoria de Análise Administração Acadêmica.....	200
Quadro 2.5 – ACE: pesos atribuídos as Categoria de Análise.....	201
Quadro 2.6 – Conceito final da titulação do corpo docente.....	203
Quadro 2.7 – Cálculo do conceito final da titulação do corpo docente.....	203
Quadro 2.8 – Identificação do processo da ACE do Curso X.....	204
Quadro 2.9 – Quadro resumo dos resultados da ACE/2002	209
Quadro 3.1 – Conceitos do Curso	211
Quadro 3.2 – Estatística das notas padronizadas.....	212
Quadro 3.3 – Percentual de alunos por quartil segundo as notas obtidas no ENC/2002.....	213

Quadro 3.4 – Número e percentual de alunos que responderam ao questionário de impressões sobre a Prova.....	213
Quadro 3.5 – Resultado das questões de múltipla escolha nos ENC/2001-2002 ...	215
Quadro 3.6 – Resultado das questões discursivas nos ENC/2001-2002	216
Quadro 3.7 – Resultado do questionário-pesquisa do ENC/2002 – Curso Y	216
Quadro 3.8 – Conceitos obtidos pelos Cursos da Instituição no ENC/2002 – Curso Y	217
Quadro 3.9 – Avaliação da prova do ENC/2002 de Administração pelos coordenadores de curso.....	218
Quadro 3.10 – Estatísticas básicas da prova de Administração do ENC/2002	220
Quadro 3.11 – Conteúdos e habilidades predominantes, índice de facilidade, proporção de acertos e índice de discriminação das questões de múltipla escolha da prova de Administração do ENC/2002	223
Quadro 3.12 – Classificação das questões de múltipla escolha da prova de Administração do ENC/2002, segundo o índice de facilidade.....	223
Quadro 3.13 – Classificação das questões de múltipla escolha da prova de Administração do ENC/2002, segundo o índice de discriminação	224
Quadro 3.14 – Estatísticas básicas de cada questão discursiva da prova de Administração do ENC/2002	224
Quadro 3.15 – Nível de dificuldade da prova de Administração do ENC/2002 para os graduandos, segundo os coordenadores de curso	227
Quadro 3.16 – Número e percentual de cursos nos ENC/2001-2002 – Administração, por conceito obtido e categoria administrativa.....	228
Quadro 3.17 – Critérios de atribuição dos conceitos aos cursos.....	231

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	194
2. A AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE ENSINO	195
2.1. Manual Geral de Avaliação das Condições de Ensino	195
2.2. Manual de Avaliação do Curso de Administração	201
2.3. Relatório da ACE do Curso X	204
2.4. Avaliação das Condições de Ensino/2002: informações preliminares	207
3. O EXAME NACIONAL DE CURSOS	209
3.1. Manual do Provão/2002	209
3.2. Relatório do ENC do Curso Y	210
3.3. ENC: Relatório-Síntese por Área de Graduação	218
3.4. ENC: Relatório-Síntese Geral	229
4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	235

1. INTRODUÇÃO

Este apêndice descreve os documentos da ACE/2002 e do ENC/2002 de Administração que foram usados na exemplificação da aplicação do Modelo de Meta-Avaliação do Processo de Avaliação dos Cursos de Graduação, a saber: (i) Manual Geral de Avaliação das Condições de Ensino; (ii) Manual de Avaliação do Curso de Administração; (iii) Relatório da ACE do Curso X; (iv) Avaliação das Condições de Ensino: informações preliminares¹⁹; (v) Manual do Provão; (vi) Relatório do ENC do Curso Y; (vii) ENC: Relatório-Síntese por Área de Graduação – Administração; e (viii) ENC: Relatório-Síntese Geral²⁰.

A análise começou com a identificação dos termos “Eficácia, Eficiência, Efetividade e Relevância” nos documentos técnicos da ACE e do ENC acima listados. No entanto, esse esforço foi improdutivo, uma vez que os termos encontrados não são empregados com a significação adotada nesta pesquisa. O quadro 1.1 localiza as páginas nas quais esses termos se encontram nos documentos analisados.

Procurou-se identificar também os significados desses critérios implícitos nas informações concernentes aos documentos. Uma análise temática que interpreta as informações e identifica a significação atribuída às categorias de análise encontra-se no capítulo 8 deste relatório.

¹⁹ Não tivemos acesso a um relatório-síntese completo das Avaliações das Condições de Ensino realizadas em 2002, apesar de solicitado ao INEP.

²⁰ Curso X e Curso Y designam os Cursos de Administração tomados como exemplo.

Documentos	Critérios/Página da ocorrência			
	Eficácia	Eficiência	Efetividade	Relevância
- Manual geral de Avaliação das Condições de Ensino	18	18	28, 29, 30, 35, 82	24, 34, 50, 56, 79, 82
- Manual de Avaliação do Curso de Administração	-	30	40, 41, 42, 46	36, 45, 61, 66
- Relatório da ACE do Curso X	-	-	13, 17	12, 15
- Avaliação das Condições de Ensino: informações preliminares	4	-	-	-
- Manual do Provão			4, 23, 26, 34, 35, 36, 55	13, 27, 36, 37
- Relatório do ENC do Curso Y	-	-	-	-
- ENC: Relatório-Síntese por Área de Graduação – Administração	-	127	-	20, 132
- ENC: Relatório-Síntese Geral	9, 13	12, 13, 16	-	15, 18, 21, 22, 27, 28, 115

Quadro 1.1 – Pré-análise do corpus de texto

2. A AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE ENSINO

2.1. Manual Geral de Avaliação das Condições de Ensino

Esse é um documento matriz de natureza instrumental, desdobrado em manuais específicos para cada curso e composto por um conjunto de informações que visam orientar as instituições de ensino superior e respectivos cursos de graduação sobre a operacionalização da ACE.

O Manual Geral objetiva atender “[...] às diversas áreas de conhecimento dos cursos no que têm em comum sem, todavia, deixar de contemplar as especificidades de cada uma”. Ele é dividido em seis seções.

A primeira apresenta o arcabouço de instrumentos de avaliação que compunham o Sistema de Avaliação da Educação Superior em 2002 e um elenco de esclarecimentos sobre a sistemática de elaboração dos manuais de avaliação.

A segunda seção apresenta a organização da ACE e um elenco de orientações das diversas etapas de sua operacionalização, quais sejam: (i) roteiro de avaliação; (ii) identificação dos participantes do processo de avaliação; (iii)

orientações gerais para a comissão avaliadora; (iv) o que deve ser examinado antes da verificação *in loco*; e (v) o que deve ser examinado durante a verificação *in loco*.

A terceira trata, sucintamente, da estrutura da Avaliação das Condições de Ensino, apresentando as Dimensões, as Categorias de Análise, os Indicadores pertinentes a essa avaliação e os critérios para a composição dos conceitos a serem atribuídos às condições de ensino do curso, que são detalhados na quinta seção.

A quarta seção trata do Formulário Eletrônico, que é um instrumento de coleta de informações preenchido pelas IES e que se destina à análise prévia da situação dos cursos pelos avaliadores a fim de otimizar a verificação *in loco*. Esse formulário é composto por dois grandes campos de informação:

- Informações sobre as dimensões Organização Didático-Pedagógica e Instalações, a serem prestadas de duas formas: preenchendo os espaços onde a IES poderá digitar textos ou tabelas ou anexando eletronicamente informações pertinentes (textos, tabelas, plantas, layout, etc.); e
- Informações sobre a dimensão corpo docente, a serem preenchidas no Cadastro de Docentes, para cada um dos docentes do curso, compreendendo: dados gerais, titulação e disciplinas. Dados já coletados pelo Exame Nacional de Cursos serão automaticamente incorporados ao cadastro, cabendo à IES conferi-los, ratificando-os ou retificando-os. Deverão ser acrescentados ao cadastro os novos docentes ou aqueles que não foram incorporados no Provão. Além disso, deverão ser completados ou preenchidos outros campos sobre a atuação dos docentes do curso no semestre em que a avaliação está sendo realizada. (BRASIL, 2002a, p. 12)

Os dados do Formulário Eletrônico estão disponíveis apenas para a IES e para os avaliadores, uma vez que eles somente podem ser acessados por meio de senha expedida pelo INEP.

A quinta seção trata da operacionalização do processo de avaliação. Nela são apresentados, detalhadamente, as Dimensões, as Categorias de Análise, os Indicadores e os Aspectos a serem avaliados, com a discriminação dos respectivos critérios de avaliação. As Dimensões são três, cada uma com três Categorias de Análise. O número de Indicadores e de Aspectos a serem avaliados varia de Categoria para Categoria. O quadro 2.1 exemplifica a associação Dimensão-Categorias de Análise-Indicadores-Aspectos e o quadro 2.2 complementa o quadro 2.1 exemplificando a associação Aspectos-Critérios de Avaliação.

Essas informações vêm acompanhadas de uma lista dos pesos utilizados para ponderar os conceitos parciais dos Aspectos que constituem cada Indicador, bem como dos utilizados para ponderar os conceitos dos Indicadores que constituem cada Categoria de Análise, conforme exemplificado nos quadros 2.3 e 2.4, respectivamente.

A partir da análise dos Aspectos e dos Indicadores, os avaliadores *ad-hoc* fazem a avaliação global, qualitativa, de cada Categoria de Análise, considerando as informações constantes no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Os conceitos das Categorias de Análise que constituem cada Dimensão também são ponderados a partir de pesos. O quadro 2.5 apresenta um exemplo.

Finalmente, é atribuído a cada Dimensão um conceito que pode ser: CMB – Condições Muito Boas; CB – Condições Boas; CR – Condições Regulares; ou CI – Condições Insuficientes.

A sexta e última seção é uma legenda das siglas utilizadas nesse manual.

	CATEGORIAS DE ANÁLISE	INDICADORES	ASPECTOS AVALIADOS
ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	Administração Acadêmica	– Coordenação do curso	<ul style="list-style-type: none"> – Atuação do coordenador do curso; – Participação efetiva da coordenação do cursos em órgãos colegiados acadêmicos da IES; – Participação do coordenador e dos docentes em colegiado de curso equivalente; – Existência de apoio didático-pedagógico ou equivalente aos docentes; – Titulação do coordenador do curso; – Regime de trabalho do coordenador do curso; – Experiência profissional acadêmica do coordenador do curso (como professor da educação superior); – Experiência profissional não acadêmica e administrativa do coordenador do curso; – Efetiva dedicação do coordenador à administração e à condução do cursos.
		– Organização acadêmico-administrativa	<ul style="list-style-type: none"> – Organização do controle acadêmico; – Pessoal técnico-administrativo.
		– Atenção aos discentes	<ul style="list-style-type: none"> – Apoio à participação em eventos; – Apoio pedagógico ao discente; – Acompanhamento psicopedagógico; – Mecanismos de nivelamento; – Acompanhamento de egressos; – Existência de meios de divulgação de trabalhos e produções dos alunos; – Bolsas de estudo; – Bolsas de trabalho ou de administração.
	Projeto do curso	– Concepção do curso	<ul style="list-style-type: none"> – Objetivos do curso; – Perfil do egresso.
		– Currículo	<ul style="list-style-type: none"> – Coerência do currículo com os objetivos do curso; – Coerência do currículo com o perfil desejado do egresso; – Coerência do currículo face às diretrizes curriculares nacionais; – Adequação da metodologia de ensino à concepção do curso; – Inter-relação das disciplinas na concepção e execução do currículo; – Dimensionamento da carga horária das disciplinas; – Adequação e atualização das ementas e programas das disciplinas; – Adequação, atualização e relevância da bibliografia.
		– Sistema de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> – Coerência do sistema de avaliação do processo ensino-aprendizagem com a concepção do curso; – Procedimentos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem; – Existência de um sistema de auto-avaliação do curso.
	Atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação	– Participação dos discentes nas atividades acadêmicas	<ul style="list-style-type: none"> – Participação dos alunos em programas / projetos / Atividades de iniciação científica ou em práticas de investigação; – Participação dos alunos em atividades de extensão; – Participação dos alunos em atividades articuladas com o setor produtivo ou de serviços ou em atividades fora da IES; – Participação em atividades de rotina; – Existência de bolsas acadêmicas.
		– Estágio supervisionado	<ul style="list-style-type: none"> – Existência de mecanismos efetivos de acompanhamento e de cumprimento do estágio; – Relatórios de atividades realizadas durante o estágio supervisionado; – Relação professor/aluno na orientação de estágio; – Aspectos específicos de cada curso.
		– Trabalho de conclusão de curso	<ul style="list-style-type: none"> – Existência de mecanismos efetivos de acompanhamento e de cumprimento do trabalho de conclusão de curso; – Relação professor/aluno na orientação de trabalho de conclusão de curso.
		– Atividades de prática profissional	<ul style="list-style-type: none"> – Aspectos específicos de cada curso

Quadro 2.1 – ACE: modelo hierárquico da avaliação da Dimensão Organização Didático-Pedagógica: associação Dimensão/Categorias de Análise/Indicadores/Aspectos

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. DAES. Manual geral de avaliação das condições de ensino. Brasília: MEC/INEP, 2002a. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 22 ago. 2003.

DIMENSÃO/CATEGORIAS DE ANÁLISE/INDICADORES		ASPECTOS AVALIADOS	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO		
ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	Administração Acadêmica	Coordenação do curso	1. Atuação do coordenador do curso;	<ul style="list-style-type: none"> - Insuficiente – quando a atuação do coordenador não evidencia uma linha de ação coerente e sistemática. - Regular – quando a atuação do coordenador atende apenas parcialmente às demandas dos alunos e professores e à condução do curso. - Ótima – quando existem atribuições formalmente definidas sobre a função do coordenador e a sua atuação atende plenamente às demandas dos alunos e professores e o curso é bem conduzido. 	
			2. Participação efetiva da coordenação do curso em órgãos colegiados acadêmicos da IES;	<ul style="list-style-type: none"> - Insuficiente – quando não se verifica a participação efetiva do coordenador em reuniões de órgãos colegiados da IES que tratam de assuntos diretamente ligados à coordenação e ao curso. - Ótima – quando se verifica a participação efetiva do coordenador em reuniões de órgãos colegiados da IES que tratam de assuntos diretamente ligados à coordenação e ao curso. 	
			9. Efetiva dedicação do coordenador à administração e à condução do curso* (HD) (número de horas semanais que o coordenador dedica ao curso e à sua condução). * Para coordenador de curso exclusivamente noturno, os limites acima poderão ser alterados considerando a carga horária semanal do curso.	<ul style="list-style-type: none"> - Insuficiente – quando HD < 6 horas/semana. - Fraca – quando 6 horas/semana ≤ HD < 12 horas/semana. - Regular – quando 12 horas/semana ≤ HD < 18 horas/semana. - Boa – quando 18 horas/semana ≤ HD < 24 horas/semana. - Ótima – quando HD ≥ 24 horas/semana. 	
	Administração Acadêmica	Organização acadêmico-administrativa	2. Pessoal técnico e administrativo (número e qualificação do pessoal que executa serviços das secretarias e dos demais setores de suporte acadêmico).	<ul style="list-style-type: none"> - Insuficiente – quando não existe pessoal técnico-administrativo em número suficiente e com formação inadequada para o desempenho das funções e os serviços de secretaria e de suporte acadêmico funcionam com pouca eficiência. - Regular - quando existe pessoal técnico-administrativo em número suficiente, mas a formação para o desempenho das funções é inadequada e os serviços são executados com eficiência apenas razoável; ou quando o pessoal técnico-administrativo existente é insuficiente e, embora a sua formação seja adequada, a eficiência dos serviços de secretaria e de suporte acadêmico é apenas razoável. - Ótimo – quando o número de técnico-administrativos é suficiente, a sua formação é adequada e os serviços de secretaria e de suporte acadêmico funcionam com eficiência. 	
			Atenção aos discentes	1. Apoio à participação em eventos.	<ul style="list-style-type: none"> - Insuficiente – quando não existem ações de apoio à participação do aluno em eventos. - Regular – quando existem ações isoladas ou eventuais de apoio à participação do aluno em eventos. - Ótimo – quando existem uma política e ações regulares de apoio à participação do aluno em eventos.
				8. Bolsas de trabalho ou de administração.	<ul style="list-style-type: none"> - Insuficiente – quando não existe comprovação da concessão de bolsas de trabalho (ou administração) para os alunos do curso. - Regular – quando existe comprovação da concessão limitada ou eventual de bolsas de trabalho (ou administração) para os alunos do curso. - Ótima – quando existe política e comprovação da concessão regular de bolsas de trabalho (ou administração) para alunos do curso, nos últimos 03 anos.

Quadro 2.2 – ACE: modelo hierárquico da avaliação: associação Dimensão/Categorias de Análise/Indicadores/Aspectos/Critérios de Avaliação

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. DAES. Manual geral de avaliação das condições de ensino. Brasília: MEC/INEP, 2002a. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 22 ago. 2003.

Dimensão/Categoria de Análise/ Indicador			Aspectos a serem avaliados	Pesos
Organização Didático-Pedagógica	Administração Acadêmica	Coordenação do Curso	Atuação do coordenador do curso	20
			Participação efetiva da coordenação do curso em órgãos colegiados acadêmicos da IES	05
			Participação do coordenador e dos docentes em colegiado de curso ou equivalente	10
			Existência de apoio didático-pedagógico ou equivalente aos docentes	05
			Titulação do coordenador do curso	15
			Regime de trabalho do coordenador do curso	10
			Experiência profissional acadêmica do coordenador do curso	10
			Experiência profissional não acadêmica e administrativa do coordenador do curso	05
			Efetiva dedicação do coordenador à administração e à condução do curso	20

Quadro 2.3 – ACE: pesos atribuídos aos Aspectos do Indicador Coordenação do Curso

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. DAES. Manual geral de avaliação das condições de ensino. Brasília: MEC/INEP, 2002a. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 22 ago. 2003.

Dimensão	Categoria de Análise	Indicadores	Pesos
Organização Didático-Pedagógica	Administração Acadêmica	Coordenação do curso	45
		Organização acadêmico-administrativa	25
		Atenção aos discentes	30

Quadro 2.4 – ACE: pesos atribuídos aos Indicadores da Categoria de Análise Administração Acadêmica

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. DAES. Manual geral de avaliação das condições de ensino. Brasília: MEC/INEP, 2002a. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 22 ago. 2003.

Dimensão	Categoria de Análise	Pesos
Organização Didático-Pedagógica	Administração Acadêmica	30
	Projeto do curso	40
	Atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação	30

Quadro 2.5 – ACE: pesos atribuídos as Categoria de Análise

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. DAES. Manual geral de avaliação das condições de ensino. Brasília: MEC/INEP, 2002a. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 22 ago. 2003.

2.2. Manual de Avaliação do Curso de Administração

Esse documento é o manual específico da ACE do curso de Administração. Ele é dividido em seis seções. Nas cinco primeiras é reproduzido o conteúdo das cinco primeiras seções do Manual Geral de Avaliação das Condições de Ensino. Na última seção são apresentados os critérios gerais e os critérios específicos da ACE de Administração para a obtenção dos conceitos dos Indicadores, das Categorias de Análise e das Dimensões, como segue:

Indicadores

a) Critério geral:

$$\text{Conceito do Indicador} = \frac{\sum (P_i \times N_i)}{\sum P_i}, \text{ onde:}$$

P_i é o peso de um aspecto; e

N_i é o conceito do respectivo aspecto.

$$\text{Conceito da Categoria de Análise} = \frac{\sum (P_i \times N_i)}{\sum P_i}, \text{ onde:}$$

P_i é o peso de um Indicador; e

N_i é o conceito do respectivo Indicador.

$$\text{Conceito da Dimensão} = \frac{\sum (P_i \times N_i)}{\sum P_i}, \text{ onde:}$$

P_i é o peso de uma Categoria de Análise; e

N_i é o conceito da respectiva Categoria de Análise.

b) Critérios específicos:

Há quatro indicadores da Dimensão Corpo Docente para o curso de Administração: (i) Titulação, da Categoria de Análise Formação Acadêmica e Profissional; (ii) Regime de trabalho, da Categoria de Análise Condições de Trabalho; (iii) Publicações, da Categoria de Análise Atuação e Desempenho Acadêmico e Profissional; e (iv) Produções intelectuais, técnicas, artísticas e culturais, da Categoria de Análise Atuação e Desempenho Acadêmico e Profissional. Eles requerem critérios específicos para o cálculo de seu conceito. Por exemplo, o cálculo do Indicador Titulação é feito em dois passos:

Passo 1. Fórmula de cálculo do parâmetro MT para a titulação do corpo docente

$$MT = \frac{(P_{EA} \times N_{EA} + P_{MA} \times N_{MA} + P_{DA} \times N_{DA} + P_{EO} \times N_{EO} + P_{MO} \times N_{MO} + P_{DO} \times N_{DO})}{D}, \text{ onde:}$$

P_{EA} = Peso da especialização na área = 15

N_{EA} = Número de docentes com especialização na área

P_{MA} = Peso do mestrado na área = 20

N_{MA} = Número de docentes com mestrado na área

P_{DA} = Peso do doutorado na área = 25

N_{DA} = Número de docentes com doutorado na área

P_{EO} = Peso da especialização em outras áreas = 10

N_{EO} = Número de docentes com especialização em outras áreas

P_{MO} = Peso do mestrado em outras áreas = 15

N_{MO} = Número de docentes com mestrado em outras áreas

P_{DO} = Peso do doutorado em outras áreas na área = 15

N_{DO} = Número de docentes com doutorado em outras áreas

D = Total de docentes do curso (graduados + especialistas + mestres + doutores)

Passo 2. Conceito final da titulação

Esses conceitos são obtidos a partir das médias nacionais (questionário de pesquisa do ENC/2001) distribuídos, por hipótese, eqüitativamente pelas titulações na área e fora da área do curso, conforme o quadro 2.6 abaixo:

Titulação	Médias nacionais (M)	½ desvio padrão (d) %	Titulação na área do curso	Titulação em outras áreas
Graduação (G)	9,0	5,2	4,5	4,5
Especialização (E)	46,7	10,9	23,35	23,35
Mestrado (M)	35,9	9,15	17,95	17,95
Doutorado (D)	8,5	6,35	4,25	4,25
Total	100,0	31,6	50,05	50,05

Quadro 2.6 – Conceito final da titulação do corpo docente

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. DAES. Manual de avaliação do curso de administração. Brasília: MEC/INEP, 2002d. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 22 ago. 2003.

a) Cálculo do parâmetro MT para a média nacional (MT(M)):

$$MT = \frac{((P_{EA} \times P_{EO}) \times (E/2)) + ((P_{MA} + P_{MO}) \times (M/2)) + ((P_{DA} \times P_{DO}) \times (D/2))}{100}$$

$$MT(M) = \frac{((15 + 10) \times (46,7/2)) + ((20 + 15) \times (35,9/2)) + ((25 + 15) \times (8,5/2))}{100} = 13,82$$

b) Cálculo do parâmetro MT para o meio desvio padrão (MT(d)):

$$MT(d) = \frac{((15 + 10) \times (10,9/2)) + ((20 + 15) \times (9,15/2)) + ((25 + 15) \times (6,35/2))}{100} = 4,24$$

c) O cálculo do conceito final da Titulação é feito de acordo com o quadro 2.7 a seguir:

Conceito	Faixa de valores (fórmula)	Faixa de valores do conceito
Muito fraco	$0 \leq MT < [MT(M) - 2MT(d)]$	$0 \leq MT < 5,34$
Fraco	$[MT(M) - 2MT(d)] \leq MT < [MT(M) - MT(d)]$	$5,34 \leq MT < 9,58$
Regular	$[MT(M) - MT(d)] \leq MT < [MT(M) + MT(d)]$	$9,58 \leq MT < 18,06$
Bom	$[MT(M) + MT(d)] \leq MT < [MT(M) + 2MT(d)]$	$18,06 \leq MT < 22,3$
Muito bom	$[MT(M) + 2MT(d)] \leq MT$	$23,3 \leq MT$

Quadro 2.7 – Cálculo do conceito final da titulação do corpo docente

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. DAES. Manual de avaliação do curso de administração. Brasília: MEC/INEP, 2002d. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 22 ago. 2003.

Conforme consta no quadro 2.2, as opções de conceito eram Insuficiente, Fraco, Regular, Bom e Ótimo no Manual Geral de Avaliação das Condições de Ensino. Todavia, no Manual de Avaliação do Curso de Administração constam as opções Muito fraco, Fraco, Regular, Bom e Muito bom.

2.3. Relatório da ACE do Curso X

O corpo do Relatório da ACE do Curso X é dividido em seis seções, a saber: (i) Avaliação; (ii) Breve contextualização; (iii) Docentes; (iv) Síntese da avaliação; (v) Quadro resumo; e (vi) Parecer final. Todos os dados desse relatório são de natureza qualitativa e refletem eventual interpretação e análise realizada pelos avaliadores *ad hoc*.

A seção 1, reproduzida no quadro 2.8, é a identificação do processo da ACE do Curso X. Algumas informações foram omitidas para preservar o anonimato do Curso.

Avaliação		
Avaliação cód.: 3058		
Instrumento: 1010 – MANUAL DE AVALIAÇÃO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO		
Curso(s) / Habilitação(ões) sendo avaliado(s):		
7502 – ADMINISTRAÇÃO LOCAL		
Avaliadores <i>ad-hoc</i> :		Data de Designação
.....		11/11/2002
.....		11/11/2002
Situação da IES:	Previsão	Realização
Início do preenchimento:	16/09/2002	
Término do preenchimento:	20/06/2002	21/10/2002
Situação Avaliador:	Previsão	Realização
Início da Avaliação:	11/11/2002	
Início da visita:	02/12/2002	
Término da visita:	04/12/2002	
Término da Avaliação:	10/12/2002	03/12/2002
Situação do INEP:	Previsão	Realização
Análise da Avaliação:		
Conclusão:		

Quadro 2.8 – Identificação do processo da ACE do Curso X

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Relatório da ACE do Curso X. Brasília: MEC/INEP, 2002i.

A seção 2 apresenta uma descrição e breves juízos sobre o contexto geral da IES e do Curso X. Com relação à instituição, o relatório registra que ela é “bem estruturada, do ponto de vista organizacional e de instalações, na qual predominam o profissionalismo e a política do bem servir”. Quanto ao curso, consta o número de alunos e professores, o turno de funcionamento e uma breve descrição das instalações e do sistema de gerenciamento acadêmico. Além disso, o relatório destaca que “Há cerca de 2 anos foram promovidas as reformulações dos projetos pedagógicos. Assim observa-se uma mudança gradativa das grades curriculares em cada período do curso, caracterizando a perfeita adequação das disciplinas às diretrizes curriculares”.

Na seção 3 são apresentados a nominata, a titulação, o regime de trabalho e as horas semanais de trabalho do corpo docente do curso.

Na seção 4 é apresentada uma síntese das conclusões dos avaliadores sobre os resultados da avaliação em cada uma das Categorias de Análise das três Dimensões avaliadas (organização didático-pedagógica, corpo docente e instalações), como relatado abaixo.

Para a organização didático-pedagógica do Curso X, cujas Categorias de Análise foram a administração acadêmica, o projeto do curso e as atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação, os avaliadores atribuíram o conceito CMB, justificando que

A administração acadêmica, o projeto do curso e o sistema de avaliação atendem, de maneira satisfatória, todos os preceitos estabelecidos nos documentos analisados, bem como a expectativa do corpo docente e dos alunos, proporcionando uma muito boa organização didático-pedagógica.

Contudo, são apontadas deficiências: (i) na administração acadêmica, no que tange a um trabalho direcionado ao aluno, os avaliadores sugeriram que “[...] as ações poderiam ser mais consistentes, principalmente no que diz respeito a atividades extensionistas e publicação de trabalhos”; e (ii) nas atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação, os avaliadores observaram que “[...] deveria haver maior incentivo da coordenação para a inclusão dos alunos em atividades de natureza científica, notadamente aquelas que envolvam pesquisa e divulgação de trabalhos técnicos”.

A Dimensão corpo docente, cujas Categorias de Análise foram a formação acadêmica e profissional, as condições de trabalho e a atuação e desempenho acadêmico e profissional, recebeu o conceito CB com a justificativa de que

Observou-se grande quantidade de docentes que ministram aulas no curso, embora alguns sejam de outras áreas do conhecimento, dedicando-se como horistas no curso e com maior dedicação em outros cursos da instituição.

Existe um plano de carreira definido e bem estruturado, contemplando todas as variáveis e características da profissão, que são discutidas periodicamente com a representação de classe dos professores.

Apesar de o índice de publicações ser elevado, observamos que a grande maioria não tem publicações, ficando direcionado a poucos docentes.

Ficou claro que a situação dos professores é mais direcionada para a sala de aula, destacando-se os métodos convencionais de ensino.

Nessa Dimensão são apontadas deficiências: (i) nas condições de trabalho, uma vez que a instituição “mantém a maioria de seus professores em regime de trabalho por hora-atividade, o que induz a uma maior dedicação à sala de aula. Nesse sentido as atividades de pesquisa e pós-graduação na Área de Administração são prejudicadas”; e (ii) na atuação e desempenho acadêmico e profissional, visto que “Alguns professores concentram a publicação de artigos em jornais e revistas, com pouquíssima edição de títulos”.

A Dimensão instalações, cujas Categorias de Análise foram as instalações gerais, a biblioteca e as instalações e laboratórios específicos, recebeu o conceito CMB com a justificativa de que

[...] o campus é muito bem distribuído, com área apropriada para instalações administrativas e acadêmicas, salas de aula confortáveis e funcionais, biblioteca ampla e de fácil acesso, laboratórios de informática bem localizados, enfim, tudo muito bem posto e boa qualidade, o que denota planejamento para a ampliação.

Apesar de as instalações serem adequadas, são apontadas deficiências na biblioteca. Nesse sentido, “a comissão sugere a aquisição de livros, periódicos, fitas de vídeo, CD e outros instrumentos didáticos capazes de ampliar e atualizar o acervo existente”.

Na seção 5 um quadro resumo apresenta os conceitos (Muito Fraco, Fraco, Regular, Bom ou Muito Bom) atribuídos aos Aspectos avaliados em cada Categoria de Análise das três Dimensões.

A sexta e última seção do Relatório apresenta o parecer final da comissão de avaliação, que se resume a uma breve descrição do porte da instituição e a alguns comentários sobre o Curso X, tais como:

Possui um efetivo de 89 docentes, com titulação diferenciada, predominando aqueles com curso de mestrado.

Conta com projeto pedagógico considerado ajustado às necessidades contemporâneas e vem promovendo ações no sentido de incorporar, à grade curricular, as mudanças que ocorrem no mundo de hoje.

Mantém uma prática discreta de incentivo ao corpo docente quanto à obtenção de titulação, praticando, ao mesmo tempo, uma política que enseja o encarecimento e o compromisso com a instituição.

Por fim, o parecer final da comissão de avaliação:

A análise da documentação, a visita às instalações, as entrevistas e reuniões realizadas demonstram que o curso de administração possui todas as condições de continuar prestando um serviço de boa qualidade à sociedade.

A elaboração desse relatório finalizava o processo de Avaliação das Condições de Ensino. De acordo com o documento que apresenta informações preliminares das ACEs realizadas em 2002 (BRASIL, 2002e, p. 10), descrito na seção 2.4, ele tinha por objetivos compor

[...] um banco de dados com a finalidade de construir uma série histórica e de contribuir com estudos para verificar o perfil dos diferentes cursos, apontar avanços de cada curso e por área e, ainda, permitir diferentes estudos comparativos. Nas avaliações para reconhecimento ou renovação de reconhecimento, os relatórios subsidiarão este processo na Secretaria de Educação Superior.

Contudo, essas informações não constam do Relatório da ACE do Curso X que se tomou como amostra para a análise.

2.4. Avaliação das Condições de Ensino/2002: informações preliminares

Esse documento apresenta resultados parciais sobre as Avaliações das Condições de Ensino realizadas em 2002. Ele pode ser dividido em duas partes.

Na primeira é apresentada uma justificativa para a necessidade de avaliação da educação superior, nos seguintes termos:

A expressiva expansão da oferta da educação superior foi indicativa da necessidade de se implementar políticas voltadas à qualidade dos cursos de graduação. Com vistas a criar indicadores de desempenho, cada vez mais eficazes, o Ministério de Educação delegou ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, a missão de implantar um sistema de avaliação e informações educacionais (BRASIL, 2002e, p. 4).

Na seqüência, é apresentado o processo da Avaliação das Condições de Ensino, da concepção à operacionalização. Nesse sentido, são descritas as principais ações empreendidas para a elaboração dos instrumentos de avaliação, a saber: (i) a elaboração dos manuais geral e específicos da ACE; (ii) o detalhamento dos procedimentos metodológicos de avaliação, como a definição das Dimensões, das Categorias de Análise, dos Indicadores e dos Aspectos a serem avaliados; (iii) a definição dos critérios para a atribuição dos conceitos às Dimensões avaliadas; e (iv) a geração do Formulário Eletrônico.

Em seguida são explicados os procedimentos de cadastro, seleção e capacitação dos avaliadores e relatadas as atividades da verificação *in loco* após a disponibilização às IES do Formulário Eletrônico e a designação da Comissão de Avaliação. Nesse sentido são listados: (i) as atribuições da Comissão de Avaliação, constantes do Manual de Avaliação; (ii) os documentos a serem analisados pelos avaliadores antes da verificação *in loco*; e (iii) os principais pontos a serem observados e examinados para atribuir os conceitos aos aspectos avaliados. Adicionalmente, é apresentada a forma de elaboração do relatório da ACE, que “[...] é feito no decorrer da verificação *in loco*, em conjunto, pelos avaliadores. Esse relatório deve ter característica de um texto descritivo-analítico que, com o Formulário Eletrônico, registra o resultado final da avaliação das condições de ensino”.

Por último nessa primeira parte está registrado que, no segundo semestre de 2002, foram realizadas verificações *in loco* abrangendo as Áreas de Administração, Direito, Engenharia Civil, Engenharia Química, Medicina Veterinária e Odontologia, cujos resultados parciais são apresentados na segunda parte do documento. Ressalte-se que “as avaliações periódicas e dos cursos para reconhecimento e renovação de reconhecimento começaram a ocorrer no 2º semestre de 2002”

Na segunda parte são apresentados os conceitos alcançados na ACE pelos cursos que também tinham sido submetidos ao ENC. Observa-se, no entanto, que

os resultados do ENC não constam desse documento. O quadro 2.9 exemplifica a apresentação dos resultados da Área de Administração.

Esse documento preliminar deveria ter sido completado e ter gerado um Relatório-Síntese Geral da ACE/2002 definitivo. No entanto, nada indica que esse documento tenha sido elaborado, uma vez que solicitação encaminhada ao INEP não foi respondida.

Nome da Instituição	Habilitação	Dimensões		
		Org. Didático-Pedagógica	Corpo Docente	Instalações
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR UNIFICADO DE BRASÍLIA – Brasília (DF) - Privada	Administração	CR	CR	CB
CENTRO UNIVERSITÁRIO CAMPOS DE ANDRADE – Ponta Grossa (PR) - Privada	Ênfase em Análise de Sistemas	CB	CB	CMB
FACULDADE ADVENTISTA DE ADMINISTRAÇÃO DO NORDESTE – Cachoeira (BA) - Privada	Administração – Gestão de Empresas	CMB	CB	CMB
INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR FUCAPI – Manaus (AM) - Privada	Gestão da Inovação	CB	CB	CB
UNIVERSIDADE CAMILO CASTELO BRANCO – São Paulo (SP) - Privada	Administração de Empresas	CMB	CB	CB
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – Rio de Janeiro (RJ) - Federal	Logística	CB	CB	CB
UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES – Frederico Westphalen (RS) - Privada	Administração	CMB	CB	CMB

Quadro 2.9 – Quadro resumo dos resultados da ACE/2002

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Avaliação das Condições de Ensino: informações preliminares. Brasília: MEC/INEP, 2002e.

3. O EXAME NACIONAL DE CURSOS

3.1. Manual do Provão/2002

Esse é um documento de natureza instrumental, composto por um conjunto de informações, que visam orientar as instituições de ensino superior e respectivos cursos de graduação sobre a operacionalização do ENC. Seu conteúdo pode ser dividido em três partes. A primeira, de orientação legal, apresenta a Portaria MEC nº 1.843/2000, que dispõe sobre a sistemática para a realização do ENC, e a Portaria MEC nº 1.295/2001, que determina os cursos a serem avaliados no ano de 2002, define o cronograma do Exame, bem como estabelece orientações para a sua

operacionalização. Na seqüência, apresenta esclarecimentos sobre a sistemática de operacionalização e realização do ENC, conforme determinado nas Portarias acima listadas. Adicionalmente, apresenta orientações às instituições sobre os seus deveres em relação à realização do Exame e à participação e à inscrição dos graduandos, bem como informa sobre a elaboração, aplicação e correção das provas, e a elaboração, divulgação e uso dos relatórios.

A segunda parte do Manual apresenta a organização do ENC e um elenco de orientações das várias etapas de sua operacionalização via *Internet*, quais sejam: (i) o cadastro de cursos e habilitações oferecidos pela instituição de ensino superior; (ii) a seleção de cursos e habilitações obrigados à participação do ENC/2002; (iii) a inscrição de graduandos e graduados obrigados à participação do ENC/2002; (iv) o cadastro de docentes em efetivo exercício em sala de aula durante o ano letivo de 2002; (v) a avaliação das provas a serem aplicadas pelo ENC/2002; e (vi) a divulgação do Relatório da Instituição.

A terceira parte apresenta orientações sobre as funções das páginas da *Internet* para acesso ao Sistema Integrado de Informações da Educação Superior e ao Sistema do Exame Nacional de Cursos, que são as bases de dados concernentes às informações colhidas nas etapas de operacionalização do ENC, listadas acima. Nesse sentido, apresenta orientações às instituições sobre a entrada de dados nos Sistemas e sobre a criação de arquivos para importação de dados, apresenta as estruturas de arquivos para dados de graduando, graduado e corpo docente, bem como as tabelas de Área de Abrangência do Exame e Classificação Internacional Eurostat/Unesco/OCDE, utilizadas para a classificação dos Cursos nas suas respectivas áreas e sub-áreas de conhecimento.

3.2. Relatório do ENC do Curso Y

As informações desse relatório tinham o objetivo de contribuir para a avaliação interna, estimulando o debate entre dirigentes e professores do Curso, tendo em vista o contínuo aperfeiçoamento do ensino. Em carta de encaminhamento desse relatório ao dirigente da Instituição, o Ministro da Educação salienta que:

Este Relatório do Curso que estamos encaminhando a V. Sa. contém os resultados do Exame Nacional de Cursos, o Provão, realizado em 2002. Os dados apresentados permitem comparações do desempenho de sua instituição com os resultados do Brasil, da região e do Estado e com as instituições da mesma categoria administrativa (universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, escolas e institutos superiores e centros tecnológicos de educação).

Espero que as informações sobre os resultados das provas e sobre a opinião de seus graduandos possam contribuir com o trabalho que V. Sa. desenvolve na condução pedagógica de seu curso, levando-o a empreender novas ações em busca de uma qualidade cada vez melhor do ensino de graduação. (BRASIL, 2002h, p. 1)

O corpo desse relatório é dividido em nove seções, a saber: (i) Conceitos do curso; (ii) Desempenho dos graduandos; (iii) Percentual de alunos por quartil segundo as notas obtidas; (iv) Impressões dos graduandos sobre a prova; (v) Resultado das questões de múltipla escolha; (vi) Resultado das Questões discursivas; (vii) Resultados do questionário-pesquisa; (viii) Conceitos obtidos pelos cursos da instituição no ENC/2002; e (ix) Avaliação da prova pelos coordenadores de curso. Todos os dados desse relatório são de natureza quantitativa e não refletem eventual interpretação e análise realizada pelo INEP, que era o avaliador institucional. Esse relatório somente apresenta tabelas, como descrito abaixo.

A seção 1 apresenta os Conceitos atribuídos ao Curso Y nos cinco anos do quinquênio 1998-2002 e os respectivos percentuais de graduandos que responderam à prova, como mostra o quadro 3.1.

Ano	Conceito	Percentual de respondentes
2002	B	100,0
2001	A	100,0
2000	A	100,0
1999	B	99,2
1998	B	99,1

Quadro 3.1 – Conceitos do Curso

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Relatório da Instituição: Administração – Provão 2002. Brasília: MEC/INEP, 2002h.

A seção 2 trata do desempenho dos alunos participantes do ENC, que é representado por estatísticas de notas padronizadas. O quadro 3.2 exemplifica, para o ano de 2002, as estatísticas que o relatório apresenta para o quinquênio 1998-2002. Essa tabela apresenta o número de alunos presentes ao Exame, a média, o desvio-padrão, as notas mínima e máxima, a mediana e os percentis 10, 25, 75 e 90.

Essas estatísticas dizem respeito às notas da prova de múltipla escolha, da prova discursiva e do resultado geral do Exame realizado pelos alunos do Curso Y, bem como aos resultados dos demais cursos de Administração do Brasil, da Região e do Estado em que a IES do Curso Y está localizada, e da categoria administrativa e da organização acadêmica da instituição.

A seção 3, como mostra o quadro 3.3, apresenta o percentual de alunos do Curso Y em cada quartil delimitado pelos percentis 25, 50 e 75 da distribuição das notas dos graduandos do país no ENC 2002. Apresenta, também, os percentuais dos alunos, agregados por região, categoria administrativa e organização acadêmica, no ENC/2002, e reproduz os dados da instituição relativos ao ano de 2001, para facilitar a análise pelos coordenadores de curso.

ESTATÍSTICAS DAS NOTAS PADRONIZADAS - 2002											
		Presentes	Média	Desvio	Mínima	P10	P25	Mediana	P75	P90	Máxima
Resultado Geral	Brasil	56.282	500,0	100,0	206,8	371,3	427,9	497,4	567,6	663,3	886,2
	Região	11.052	515,8	92,3	206,8	394,0	450,6	516,3	580,4	635,5	840,9
	Estado	2.802	516,9	92,0	206,8	394,0	450,6	518,5	582,7	635,5	797,8
	Cat. Adm.	2.839	555,7	103,3	206,8	416,6	488,3	560,1	631,8	686,1	886,2
	Org. Acad.	25.333	508,3	100,8	206,8	378,9	435,5	504,9	578,9	643,1	886,2
	Instituição	145	541,6	90,1	282,3	405,3	482,3	554,0	609,1	644,6	723,9
Prova Múltipla Escolha	Brasil	56.282	500,0	100,0	163,8	373,2	430,3	487,5	563,6	639,8	887,3
	Região	11.052	512,8	96,1	163,8	392,3	449,4	506,5	582,6	639,8	849,2
	Estado	2.802	511,6	94,0	163,8	392,3	449,4	506,5	582,6	639,8	811,1
	Cat. Adm.	2.839	578,0	100,9	163,8	449,4	506,5	582,6	658,8	696,9	887,3
	Org. Acad.	25.333	511,2	101,4	163,8	392,3	430,3	506,5	582,6	639,8	887,3
	Instituição	145	579,1	82,0	316,1	468,4	525,5	582,6	639,8	677,8	773,0
Prova Discursiva	Brasil	56.282	500,0	100,0	311,4	367,7	424,0	502,9	570,4	638,0	852,1
	Região	11.052	514,1	94,4	311,4	390,2	446,5	514,1	581,7	638,0	818,3
	Estado	2.802	516,6	97,2	311,4	379,0	446,5	525,4	581,7	638,0	818,3
	Cat. Adm.	2.839	525,4	102,0	311,4	390,2	457,8	525,4	604,2	660,6	818,3
	Org. Acad.	25.333	504,1	100,7	311,4	367,7	435,3	502,9	581,7	638,0	852,1
	Instituição	145	503,6	96,3	311,4	345,2	446,5	514,1	570,4	615,5	716,9

Quadro 3.2 – Estatística das notas padronizadas

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Relatório da Instituição: Administração – Provão 2002. Brasília: MEC/INEP, 2002h.

Agrupamento		Prova				Questões de múltipla escolha				Questões discursivas			
		P25	P50	P75		P25	P50	P75		P25	P50	P75	
Em 2002	Instituição	13,8	17,9	22,1	46,2	4,8	11,7	29,0	54,5	22,1	22,1	34,5	21,4
Região	Norte	34,2	30,7	21,4	13,7	36,1	24,5	24,7	14,7	35,1	31,0	20,2	13,7
	Nordeste	25,1	22,8	22,8	29,2	23,0	19,8	27,3	29,9	28,8	25,4	20,7	25,1
	Sudeste	26,5	25,3	23,9	24,3	30,3	22,3	25,5	22,0	26,1	27,5	22,8	23,5
	Sul	18,6	24,1	28,2	29,2	23,4	21,5	28,4	26,8	20,0	26,6	26,2	27,1
	Centro-Oeste	32,5	26,5	21,8	19,1	32,8	21,8	24,5	20,9	32,2	31,5	21,5	14,8
Categoria Administrativa	Federal	11,9	16,6	24,4	47,1	8,5	12,4	25,4	53,8	18,2	23,8	25,5	32,4
	Estadual	15,4	19,2	24,0	41,4	14,3	15,1	26,8	43,9	18,9	24,8	22,8	33,5
	Municipal	28,1	26,9	27,2	17,8	31,2	23,3	28,1	17,4	26,4	31,2	27,4	15,0
	Privada	26,7	25,8	24,3	23,1	30,4	22,8	26,0	20,8	26,7	27,8	22,8	22,7
Organização Acadêmica	Universidades	23,2	24,0	24,6	28,2	25,1	21,0	26,7	27,2	24,9	26,7	23,3	25,1
	Centros Universitários	26,0	26,1	25,2	22,8	31,0	23,4	27,1	18,5	25,8	27,0	23,4	23,8
	Faculdades Integradas	32,5	28,0	22,8	16,7	37,5	23,3	23,8	15,4	29,7	31,1	22,3	16,9
	Faculdades, Escolas e Institutos Superiores	27,0	25,4	24,1	23,5	30,3	22,1	25,1	22,5	26,5	28,4	22,9	22,2
	Centros Tecnológicos de Educação	12,8	19,8	26,7	40,7	11,6	15,1	23,3	50,0	19,8	29,1	22,1	29,1
Em 2001	Instituição	11,4	15,2	25,0	48,5	9,1	14,4	28,0	48,5	18,2	18,9	25,8	37,1

Quadro 3.3 – Percentual de alunos por quartil segundo as notas obtidas no ENC/2002

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Relatório da Instituição: Administração – Provão 2002. Brasília: MEC/INEP, 2002h.

A seção 4 informa as impressões dos participantes do ENC/2002 sobre a prova, apresentando uma tabela e cinco gráficos de barra, com a finalidade de fornecer novas informações que poderiam enriquecer a análise da prova pelos coordenadores de curso. Os dados da tabela, reproduzidos no quadro 3.4, referem-se ao número de respondentes e à percentagem desse número relativamente aos presentes do Curso Y, do Brasil, das cinco regiões, das quatro categorias administrativas e dos cinco tipos de organização acadêmica.

Agrupamento		Nº de Respondentes	% Resp. em relação aos Grad. Presentes
Instituição		145	100,0
Brasil		54.371	96,6
Região	Norte	1.429	94,8
	Nordeste	4.948	96,2
	Sudeste	32.859	96,7
	Sul	10704	96,9
	Centro-Oeste	4.431	96,2
Categoria Administrativa	Federal	2.747	96,8
	Estadual	2.468	97,0
	Municipal	2.080	98,1
	Privada	47.076	96,5
Organização Acadêmica	Universidade	24.562	97,0
	Centro Universitário	9.976	96,7
	Faculdades Integradas	4.324	96,2
	Faculdades, Escolas e Institutos Superiores	15.423	96,1
	Centro Tecnológico de Educação	86	100

Quadro 3.4 – Número e percentual de alunos que responderam ao questionário de impressões sobre a Prova

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Relatório da Instituição: Administração – Provão 2002. Brasília: MEC/INEP, 2002h.

Os gráficos apresentam a distribuição de frequência das respostas dos alunos, em percentuais, em cada uma das cinco opções de resposta às perguntas, como segue:

1) Segundo a sua visão, e levando em consideração o que você vivenciou durante o seu curso, qual o grau de dificuldade desta prova? (muito fácil, fácil, médio, difícil, muito difícil);

2) Quanto à extensão, como você considera a prova? (muito longa, longa, adequada, curta, muito curta);

3) Para você, como foi o tempo destinado à resolução da prova? (excessivo, pouco mais que suficiente, suficiente, quase suficiente, insuficiente);

4) Como você avalia a adequação da prova aos conteúdos definidos para o ENC/2002, desse curso? (totalmente adequada, medianamente adequada, pouco adequada, totalmente inadequada, desconheço os conteúdos definidos para o Provão/2002);

5) Com que tipo de problema você se deparou mais freqüentemente ao responder a prova? (desconhecimento do conteúdo, forma de abordagem do conteúdo diferente daquela a que estou habituado, falta de motivação para fazer a prova, espaço insuficiente para responder às questões, não tive qualquer tipo de dificuldade para responder à prova).

A figura 3.1 ilustra o tipo de gráfico apresentado, visto que não foi possível reproduzir nenhum deles, uma vez que o Relatório não apresenta os dados necessários, quer absolutos ou relativos.

A seção 5 apresenta, além do percentual de acertos em cada questão de múltipla escolha da prova do ENC/2002 dos graduandos do Curso Y, também o percentual de acertos dos graduandos do país, da região, da categoria Administrativa e da Organização Acadêmica. Adicionalmente, a seção apresenta os percentuais de acertos nas questões de múltipla escolha nos Exames realizados a cada ano do período 1998-2001. O quadro 3.5 exemplifica os dados do biênio 2001-2002.

A seção 6 apresenta, para os anos de 1999 a 2002, “além da média, do desvio-padrão e do percentual de escolha/respostas de cada questão discursiva no país, região, categoria administrativa e instituição, os dados relativos a instituições de mesma organização acadêmica” (BRASIL, 2002h, p. 9), na forma do quadro 3.6. Adicionalmente, há dados menos

detalhados para o ano de 1998. Não foi encontrado nesse Relatório o quê seria “percentual/respostas de cada questão discursiva”.

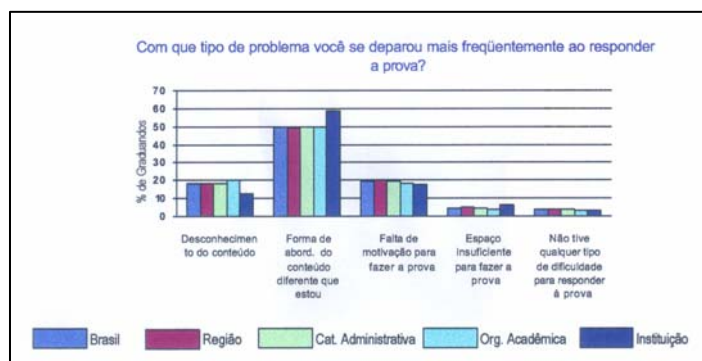


Figura 3.1 – Tipo de problema enfrentado pelos alunos ao responder a prova

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Relatório da Instituição: Administração – Provão 2002. Brasília: MEC/INEP, 2002h.

ENC/2002						ENC/2002						
Percentual de acerto nas questões de múltipla escolha (Brasil, Região, Categoria Administrativa, Organização Acadêmica e Instituição)						Percentual de respostas em cada alternativa das questões de múltipla escolha - Instituição						
Questão	Percentual de acerto					Gabarito	Resposta da Instituição					
	Brasil	Região	Cat. Adm.	Org. Acad.	Instituição		A	B	C	D	E	SI
1	33,8	32,3	54,7	36,3	57,2	C	4,1	28,3	57,2	6,2	4,1	0,0
2	47,7	50,4	51,6	48,6	53,8	A	53,8	29,0	3,4	2,8	10,3	0,7
3	50,3	52,9	70,7	51,4	70,3	A	70,3	2,8	9,0	10,3	7,6	0,0
.....
.....
.....
15	34,0	32,3	42,9	34,6	42,8	A	42,8	9,0	34,5	6,2	7,6	0,0
16	59,4	61,3	76,3	61,6	74,5	C	6,2	2,8	74,5	13,8	2,8	0,0
17	11,8	12,1	13,9	12,9	6,9	D	6,2	17,2	1,4	6,9	68,3	0,0
18	39,2	41,5	49,5	40,0	57,9	B	24,1	57,9	3,4	6,9	7,6	0,0
19	64,7	69,8	76,1	66,7	79,3	E	5,5	2,8	9,7	2,8	79,3	0,0
20	53,9	56,6	64,8	55,6	73,8	A	73,8	9,0	8,3	6,2	2,8	0,0
.....
.....
.....
ENC/2001						ENC/2001						
Percentual de acerto nas questões de múltipla escolha (Brasil, Região, Categoria Administrativa, Organização Acadêmica e Instituição)						Percentual de respostas em cada alternativa das questões de múltipla escolha - Instituição						
Questão	Percentual de acerto					Gabarito	Resposta da Instituição					
	Brasil	Região	Cat. Adm.	Org. Acad.	Instituição		A	B	C	D	E	SI
1	60,9	62,0	63,3	61,1	68,9	A	68,9	4,5	3,8	9,1	13,6	0,0
2	48,5	52,9	63,2	51,1	55,3	C	0,0	30,3	55,3	10,6	3,8	0,0
3	57,9	61,7	61,4	57,8	60,6	D	18,2	10,6	8,3	60,6	2,3	0,0
.....
.....
.....
38	29,5	29,4	29,9	26,5	31,8	C	16,7	25,0	31,8	14,4	12,1	0,0
39	18,6	17,5	17,2	18,0	13,6	A	13,6	18,2	33,3	12,9	22,0	0,0
40	29,5	30,7	40,9	31,3	40,2	D	7,6	27,3	12,1	40,2	12,9	0,0

Quadro 3.5 – Resultado das questões de múltipla escolha nos ENC/2001-2002

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Relatório da Instituição: Administração – Provão 2002. Brasília: MEC/INEP, 2002h.

2002															
Questões discursivas (escala 0-100)															
Questão	Notas										% escolha/resposta				
	Brasil		Região		Cat. Adm.		Org. Acad.		Instituição		Brasil	Região	Cat. Adm.	Org. Acad.	Instituição
	Média	Desvio	Média	Desvio	Média	Desvio	Média	Desvio	Média	Desvio					
1	36,7	18,5	39,7	17,4	42,3	18,5	37,1	18,6	38,8	19,0	95,5	96,8	95,6	95,6	94,5
2	30,2	22,8	32,3	44,3	33,7	23,6	31,3	23,0	29,5	20,0	82,3	85,8	84,8	83,0	82,1

2001															
Questões discursivas (escala 0-100)															
Questão	Notas										% Escolha/Resposta				
	Brasil		Região		Cat. Adm.		Org. Acad.		Instituição		Brasil	Região	Cat. Adm.	Org. Acad.	Instituição
	Média	Desvio	Média	Desvio	Média	Desvio	Média	Desvio	Média	Desvio					
1	15,4	16,2	16,1	17,0	19,8	18,7	16,1	16,8	25,7	21,1	81,1	83,3	80,0	81,6	75,8
2	38,0	20,7	38,5	22,0	41,0	21,3	36,2	21,0	37,3	21,1	93,5	95,0	93,0	93,6	91,7

Quadro 3.6 – Resultado das questões discursivas nos ENC/2001-2002

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Relatório da Instituição: Administração – Provão 2002. Brasília: MEC/INEP, 2002h.

A seção 7 apresenta os percentuais da frequência das respostas a cada uma das perguntas do questionário-pesquisa (ANEXO Aa) enviado previamente aos alunos inscritos no ENC/2002, do Curso Y e do Brasil. O quadro 3.7 mostra os resultados do questionário-pesquisa respondido pelos alunos do Curso Y.

Curso Y													
Questão	A	B	C	D	E	SI	Questão	A	B	C	D	E	SI
1	94,9	4,4	0,0	0,0	0,0	0,7	40	5,1	3,6	8,8	12,4	69,3	0,7
2	83,2	12,4	1,5	0,0	0,7	2,2	41	51,8	5,8	23,4	10,2	8,0	0,7
3	6,6	33,6	40,1	15,3	4,4	0,0	42	60,6	3,6	7,3	7,3	20,4	0,7
4	93,4	5,1	0,7	0,0	0,7	0,0	43	5,1	43,8	40,1	5,1	5,8	0,0
5	94,2	1,5	2,2	2,2	0,0	0,0	44	7,3	54,7	31,4	5,8	0,7	0,0
6	70,8	7,3	10,9	0,7	9,5	0,7	45	43,1	42,3	6,6	8,0	0,0	0,0
7	5,1	24,8	39,4	21,2	8,8	0,7	46	43,8	48,9	2,2	4,4	0,0	0,7
8	55,5	4,4	27,7	11,7	0,7	0,0	47	37,2	40,9	14,6	5,8	0,0	1,5
9	25,5	10,9	11,7	21,2	30,7	0,0	48	31,4	61,3	0,7	4,4	1,5	0,7
10	0,0	0,7	0,7	2,2	96,4	0,0	49	8,8	51,8	14,6	21,2	2,2	1,5
.....
.....
.....
31	34,3	50,4	14,6	0,7	0,0	0,0	70	11,7	59,1	27,7	0,7	0,0	0,7
32	13,1	38,7	27,7	19,0	0,7	0,7	71	11,7	36,5	46,7	0,7	3,6	0,7
33	2,2	38,0	33,6	24,8	1,5	0,0	72	28,5	57,7	11,7	0,7	0,0	1,5
34	29,9	42,3	10,9	0,0	15,3	1,5	73	14,6	30,7	43,1	5,1	5,1	1,5
35	73,7	21,2	1,5	0,0	3,6	0,0	74	58,4	24,1	16,1	0,7	0,0	0,7
36	0,0	66,4	17,5	9,5	5,1	0,7	75	17,5	19,0	24,1	18,2	19,7	1,5
37	73,0	25,5	0,7	0,0	0,7	0,0	76	34,3	35,0	16,1	9,5	4,4	0,7
38	35,0	45,3	13,9	4,4	1,5	0,0	77	64,2	9,5	3,6	15,3	1,5	5,8
39	10,2	23,4	35,0	23,4	4,4	0,7	78	40,9	6,6	31,4	10,9	7,3	2,9

Quadro 3.7 – Resultado do questionário-pesquisa do ENC/2002 – Curso Y

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Relatório da Instituição: Administração – Provão 2002. Brasília: MEC/INEP, 2002h.

De acordo com o Relatório, “os dados deste questionário podem representar um importante instrumento de referência para as atividades de avaliação e planejamento institucional” (BRASIL, 2002h, p. 11).

A seção 8 apresenta a relação de cursos da Instituição a que pertence o Curso Y que participaram do ENC/2002 e seus respectivos Conceitos. Esses dados, reproduzidos no quadro 3.8, estão organizados por área e município, em ordem alfabética e fornecem uma visão global do desempenho dos cursos da Instituição. Observe-se que foram omitidos os nomes da Instituição e do município nesse quadro.

Por fim, a nona e última seção do Relatório da Instituição apresenta o resultado parcial da avaliação da prova do ENC/2002, realizada por coordenadores de curso da Área de Administração (403 coordenadores), feita por meio de um questionário-pesquisa composto de duas partes. Na primeira o coordenador registra suas impressões sobre a prova como um todo; na segunda ele faz a avaliação da prova quanto à adequação dos conteúdos/habilidades que se pretenderam avaliar em cada questão da prova. Registre-se que o Relatório apresenta somente os resultados da primeira parte do questionário-pesquisa, conforme indica o quadro 3.9.

Essa avaliação, realizada pelos coordenadores de curso, visa ao aprimoramento do instrumento de avaliação do ENC.

Curso/Município	Conceito	Presentes	% Respondentes
Administração	B	145	100,0
Biologia	A	51	84,3
Ciências Contábeis	A	61	100,0
Direito	A	163	98,8
Economia	C	94	100,0
Enfermagem	C	71	97,2
Engenharia Civil	B	87	100,0
Física	B	29	100,0
História	D	81	71,6
Letras	E	55	61,8
Matemática	A	41	100,0
Pedagogia	E	94	30,9
Psicologia	B	61	96,7
Química	B	26	100,0

Quadro 3.8 – Conceitos obtidos pelos Cursos da Instituição no ENC/2002 – Curso Y

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Relatório da Instituição: Administração – Provão 2002. Brasília: MEC/INEP, 2002h.

Questão/Alternativa	% de Respostas
1. Nível de dificuldade da prova para os graduandos do seu curso. (A) Fácil (B) Médio (C) Difícil	3,3 90,9 5,7
2. Extensão da prova como um todo. (A) Longa (B) Adequada	39,2 60,8
3. Tempo destinado à resolução da prova. (A) Insuficiente (B) Suficiente (C) Excessivo	31,6 67,9 0,5
4. Em relação aos enunciados das questões. (A) Todos foram claros e objetivos (B) Grande parte foram claros e objetivos (C) Poucos foram claros e objetivos	8,7 89,9 1,4
5. Problema maior que os graduandos do seu curso podem ter enfrentado para resolver a prova, em relação aos conteúdos avaliados. (A) A prova tem muitas questões que exigem conteúdos que não constam na grade curricular do curso (B) Os conteúdos foram ministrados no curso, mas com uma abordagem diferente da que se pede na prova (C) Os graduandos não devem ter tido dificuldades em relação a esse aspecto	4,4 63,1 32,5
6. Problema maior que os graduandos do seu curso podem ter enfrentado para resolver a prova, em relação às habilidades avaliadas. (A) A prova tem muitas questões que exigem habilidades não desenvolvidas durante o curso (B) A maioria das habilidades exigidas para resolução da prova foi tratada durante o curso com uma abordagem diferente (C) Os graduandos não devem ter tido dificuldades em relação a esse aspecto	1,9 63,8 34,3
7. Adequação da prova em relação ao projeto pedagógico do seu curso. (A) Boa (B) Regular (C) Fraca	54,8 43,8 1,4

Quadro 3.9 – Avaliação da prova do ENC/2002 de Administração pelos coordenadores de curso

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Relatório da Instituição: Administração – Provação 2002. Brasília: MEC/INEP, 2002h.

3.3. ENC: Relatório-Síntese por Área de Graduação

Esse Relatório reúne informações sobre o Exame Nacional de Cursos de Administração de 2002, predominantemente quantitativas e complementares àquelas oferecidas pelo Relatório Síntese-Geral e pelo Relatório da Instituição, com a finalidade de constituir instrumento a ser utilizado por dirigentes, professores, coordenadores, estudantes e todos os envolvidos nos processos de melhoria dos cursos oferecidos pelas IES. Nesse sentido, a introdução do Relatório recomenda que:

Esses dados devem ser confrontados com as informações apresentadas no Relatório do Curso, documento enviado a cada uma das instituições para que as mesmas possam empreender uma análise mais aprofundada do desempenho alcançado, com o conseqüente planejamento de ações voltadas à superação de

possíveis lacunas e ao aprimoramento da qualidade dos cursos (BRASIL, 2002g, p.2).

O corpo do Relatório é dividido em seis capítulos: (1) Diretrizes para a Prova; (2) Distribuição dos cursos e dos graduandos presentes; (3) Análise técnica da prova; (4) Impressões dos alunos e avaliação dos coordenadores, professores e público em geral; (5) Distribuição dos conceitos; e (6) Características dos graduandos e dos cursos de graduação. Três anexos completam o Relatório: um apresenta as respostas dos alunos em cada alternativa das questões de múltipla escolha; outro, os resultados do questionário-pesquisa respondido pelos alunos participantes do Exame; o terceiro transcreve a prova e o questionário de impressões sobre a prova dos alunos.

O capítulo 1 apresenta a Comissão do Curso de Administração, nomeada para o ENC/2002 e suas competências. Adicionalmente, reproduz as diretrizes do Exame de Administração para aquele ano, como definidas na Portaria MEC nº 294/2002. Também são detalhados o formato da prova e as recomendações para a sua realização.

O segundo capítulo trata da distribuição dos cursos e dos graduandos presentes ao ENC/2002 de Administração, sob a forma de duas tabelas e dois gráficos de barra. Uma tabela relata o número de cursos de Administração participantes do ENC/2002, por região e unidade federada, segundo a categoria administrativa da IES. A outra trata do número de graduandos presentes ao Exame, por região e unidade federada, segundo a categoria administrativa da IES. Um gráfico trata do percentual de cursos de Administração participantes do ENC/2002 por unidade federada. O outro gráfico, do percentual de graduandos presentes ao Exame por unidade federada.

As tabelas apresentadas vêm acompanhadas de descrição e breve análise dos dados, com destaque para alguns pontos, tais como: possível causa de o número de cursos participantes do ENC/2002 do estado de São Paulo ser superior ao total de cursos em cada uma das demais regiões estar relacionada ao fato de esse Estado concentrar mais da metade das empresas da região Sudeste; forte predominância de cursos de instituições privadas; e, maior número de cursos estar concentrado em estados e regiões onde predomina o maior número de empresas.

O capítulo três apresenta uma análise técnica da prova do ENC/2002 de Administração, a fim de aferir “[...] a qualidade do instrumento empregado, ou seja, em que medida ele atendeu aos propósitos para os quais foi construído e quais os resultados decorrentes de sua aplicação” (BRASIL, 2002g, p. 19). Como introdução, são descritos o processo de elaboração e validação da prova²¹, a prova aplicada no ENC/2002 de Administração e o processo de correção da prova. A apuração das respostas às questões de múltipla escolha é processada da forma tradicional. A correção das questões discursivas se deu em observância ao padrão de resposta esperado para cada questão, que foi definido pela Banca Examinadora responsável pela elaboração das provas.

A análise é apresentada em seis seções. Na primeira, são descritas as estatísticas básicas referentes à prova como um todo, mostradas no quadro 3.10 e na figura 3.2.

Estatísticas	Geral
Número de presentes	56.234
Média	38,9
Desvio-padrão	13,2
Nota mínima	0,0
P10	21,8
P27 (nota limite do grupo inferior)	30,0
Mediana	38,5
P74 (nota limite do grupo superior)	47,5
P90	56,5
Nota máxima	90,0

Quadro 3.10 – Estatísticas básicas da prova de Administração do ENC/2002

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Exame Nacional de Cursos: relatório-síntese 2002 - Administração. Brasília: MEC/INEP, 2002g. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 21 fev. 2005.

²¹ As orientações completas sobre a elaboração e a construção de questões para o ENC, tendo em vista a qualidade da informação a ser obtida nessa avaliação, constam no seguinte documento: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Provão: manual para elaboração de provas**. Brasília: MEC/INEP, 2002j. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 21 fev. 2005.

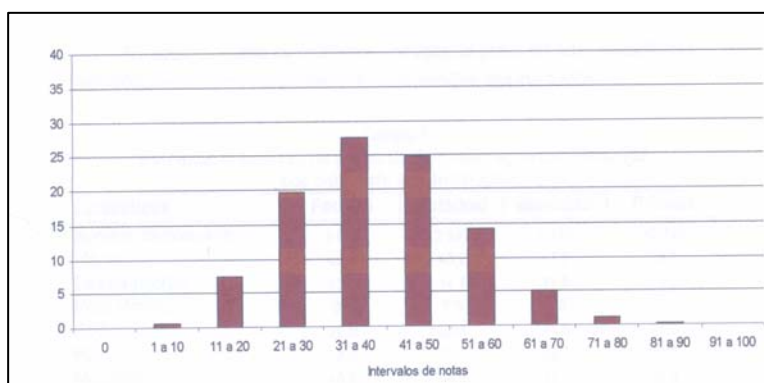


Figura 3.2 – Distribuição das notas dos graduandos e graduados na prova de Administração – ENC/2002

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Exame Nacional de Cursos: relatório-síntese 2002 - Administração. Brasília: MEC/INEP, 2002g. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 21 fev. 2005.

Na segunda seção, é analisada uma tabela com as estatísticas básicas relativas às questões de múltipla escolha e com um coeficiente de fidedignidade da prova, que diz respeito à precisão dos resultados. Esse coeficiente foi calculado pelo Método de Kuder-Richardson (KR_{20})²², que apresenta valores de 0 (zero) a 1 (um). Nesse sentido, quanto mais próximo de 1 (um) estiver o índice, mais precisa será a prova. O relatório explica que:

Um teste fidedigno é aquele que, se aplicado uma segunda vez a um mesmo indivíduo ou grupo sem que haja tempo suficiente para ocorrerem novas aprendizagens entre as duas aplicações, apresenta, na segunda aplicação, resultado igual ou muito próximo do da primeira, mostrando, portanto, que há consistência na medida (BRASIL, 2002g, p. 28).

Essa seção também apresenta um gráfico de barras, com as notas da prova de múltipla escolha distribuídas em intervalos de dez pontos.

Adicionalmente, são apresentadas e descritas três tabelas com as estatísticas básicas das questões de múltipla escolha, por região, por categoria administrativa e por organização acadêmica.

Na terceira seção, são analisadas tabelas de estatísticas básicas das questões discursivas, complementadas por um gráfico de barras com as notas distribuídas em intervalos de dez pontos, e por tabelas de estatísticas por região, por

²² FELDT, L. S.; BRENNAN, R. L. Reliability. In: LINN, R. L. (Ed.). **Educational measurement**. 3. ed. New York: Macmillan, 1989. p. 105-146.

categoria administrativa e por organização acadêmica. Essa análise destacou que a média obtida pelos alunos nas questões discursivas foi menor que a das questões de múltipla escolha, o que indica que os alunos têm maiores dificuldades quando estão em jogo habilidades ligadas à expressão escrita, à estruturação de idéias e à apresentação clara e lógica de argumentos.

As três últimas seções tratam da facilidade, discriminação e fidedignidade das questões da prova. Uma analisa as questões de múltipla escolha. Outra, as discursivas. Por último, são apresentados os índices de facilidade, discriminação e fidedignidade das questões, e as correlações entre os resultados.

A análise das 40 questões de múltipla escolha foi realizada com o seguinte procedimento:

Foram distribuídas aos participantes quatro versões da prova, em que, embora as questões fossem as mesmas e estivessem na mesma seqüência, as opções foram ordenadas de formas diversas, dando origem a quatro gabaritos diferentes. Para facilitar a análise da prova e dos resultados, no entanto, todas as versões foram transpostas para o gabarito correspondente à Prova 1 (BRASIL, 2002g, p. 35).

Assim, foram calculados e analisados os índices de facilidade e de discriminação de cada questão. O índice de facilidade corresponde à proporção de acertos que a questão teve, variando de zero (se ninguém acertou a questão) a 1 (quando todos acertaram a questão). O índice de discriminação diz respeito à capacidade de cada questão separar aqueles que apresentaram melhor desempenho daqueles que obtiveram desempenho mais fraco na prova. Esse índice foi obtido calculando-se as notas de cada graduando no conjunto das questões, destacando os 27% que obtiveram as notas mais altas e os 27% com as notas mais baixas. Verificou-se, então, para cada questão, o percentual dos integrantes de cada um dos grupos que acertaram a resposta, sendo o índice de discriminação, que varia entre -1 e +1, calculado pela diferença entre essas duas proporções. Nesse sentido, quanto mais próximo estiver de +1, maior é o poder de discriminação da questão. Os resultados dessa análise são apresentados em tabela que informa, para cada questão, os conteúdos focalizados, as habilidades aferidas, os índices de facilidade e de discriminação alcançados, bem como as proporções de acertos obtidos pelos participantes dos grupos inferior e superior de desempenho, como ilustrado no quadro 3.11.

Essa tabela permitiu agrupar as questões em cinco classes de facilidade (muito fácil, fácil, médio, difícil e muito difícil), e em quatro classes de discriminação (excelente, bom, médio, fraco), empregando, respectivamente, uma escala adaptada de Lafourcade²³, Pasquali²⁴ e Vianna²⁵, e uma escala adaptada de Ebel²⁶, como mostrado nos quadro 3.12 e 3.13.

Questão	Conteúdos predominantes	Habilidades aferidas	Índice de facilidade	Proporção de acertos		Índice de discriminação
				Grupo inferior	Grupo superior	
1	Teorias da Administração	- Utilizar raciocínio lógico, crítico e analítico, estabelecendo relações formais e causais entre fenômenos.	0,34	18%	56%	0,37
2	Teorias da Administração e Administração de Recursos Humanos	- Utilizar raciocínio lógico, crítico e analítico, estabelecendo relações formais e causais entre fenômenos.	0,48	35%	59%	0,24
3	Teorias da Administração e Administração de Recursos Humanos	- Utilizar raciocínio lógico, crítico e analítico, estabelecendo relações formais e causais entre fenômenos. -Selecionar estratégias adequadas de ação, visando atender interesses interpessoais e institucionais. -Articular o conhecimento sistematizado com a ação profissional.	0,50	27%	74%	0,47

Quadro 3.11 – Conteúdos e habilidades predominantes, índice de facilidade, proporção de acertos e índice de discriminação das questões de múltipla escolha da prova de Administração do ENC/2002

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Exame Nacional de Cursos: relatório-síntese 2002 - Administração. Brasília: MEC/INEP, 2002g. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 21 fev. 2005.

Índice de Facilidade	Classificação	Questões
≥ 0,86	Muito fácil	6
0,61 a 0,85	Fácil	4, 5, 12, 14, 19, 22, 24
0,41 a 0,60	Médio	2, 3, 10, 11, 13, 16, 20, 21, 25, 26, 27, 29, 35, 38
0,16 a 0,40	Difícil	1, 7, 8, 9, 15, 18, 23, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 39, 40
≤ 0,15	Muito difícil	17, 28, 33

Quadro 3.12 – Classificação das questões de múltipla escolha da prova de Administração do ENC/2002, segundo o índice de facilidade

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Exame Nacional de Cursos: relatório-síntese 2002 - Administração. Brasília: MEC/INEP, 2002g. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 21 fev. 2005.

²³ LAFOURCADE, P. D. **Evaluación de los aprendizajes**. Buenos Aires, Kapelusz, 1969.

²⁴ PASQUALI, L. (Org.). Medida psicométrica. In.: _____. **Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento**. Brasília: Laboratório de Pesquisa em Avaliação e Medida/Instituto de Psicologia/UnB: INEP, 1996.

²⁵ VIANNA, H. M. **Testes em educação**. São Paulo: IBRASA, 1973.

²⁶ EBEL, R. L. **Essentials of educational measurement**. Net Jersey: Prentice Hall, 1972.

Índice de Facilidade	Classificação	Questões
≥ 0,40	Excelente	3, 16, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 35, 36
0,30 a 0,39	Bom	1, 4, 5, 11, 12, 13, 14, 18, 19, 20, 32, 37, 08
0,20 a 0,29	Médio	2, 6, 8, 9, 15, 21, 30, 40
≤ 0,19	Fraco	7, 10, 17, 23, 28, 33, 34, 39

Quadro 3.13 – Classificação das questões de múltipla escolha da prova de Administração do ENC/2002, segundo o índice de discriminação

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Exame Nacional de Cursos: relatório-síntese 2002 - Administração. Brasília: MEC/INEP, 2002g. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 21 fev. 2005.

As duas questões discursivas eram do tipo estudo de caso. Para analisar essas questões, as notas foram relativadas para uma escala de 0 (zero) a 100 (cem) pontos. Foram apresentadas uma tabela com as estatísticas básicas referentes a cada uma das questões e dois gráficos com a distribuição das notas de cada questão, em intervalos de 10 pontos. As estatísticas básicas referentes a cada uma das questões discursivas estão reproduzidas no quadro 3.14.

Estatísticas	Questões	
	1	2
Número de presentes	56.534	56.234
Média	36,8	30,3
Desvio-padrão	18,5	22,8
Nota mínima	0,0	0,0
P10	12,0	0,0
P27 (nota limite do grupo inferior)	24,0	12,0
Mediana	36,0	28,0
P74 (nota limite do grupo superior)	48,0	44,0
P90	60,0	64,0
Nota máxima	100,0	100,0

Quadro 3.14 – Estatísticas básicas de cada questão discursiva da prova de Administração do ENC/2002

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Exame Nacional de Cursos: relatório-síntese 2002 - Administração. Brasília: MEC/INEP, 2002g. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 21 fev. 2005.

Também foram apurados os índices de facilidade, discriminação e fidedignidade das questões discursivas.

O índice de facilidade foi calculado “[...] através da divisão do número de pontos alcançados em cada questão por todos os examinados pelo produto do valor total daquela questão pelo número dos que a ela responderam” (BRASIL, 2002g, p.54). A interpretação desse índice é similar à realizada em relação a questões objetivas. O índice de discriminação das questões discursivas foi obtido “[...] através da diferença entre o índice de facilidade da questão no grupo superior e no grupo

inferior” (BRASIL, 2002g, p.55). Para o cálculo do índice de fidedignidade foi empregado o coeficiente α de Cronbach²⁷.

Finalmente, o capítulo termina com uma análise de correlação dos resultados, que indica uma razoável correlação entre as notas das questões de múltipla escolha e discursivas. Além disso, aponta elevada correlação entre as notas das questões de múltipla escolha e as notas totais da prova (coeficiente 0,80), e entre as notas das questões discursivas e as notas totais (0,89), fato que demonstra que as partes da prova tiveram relativamente o mesmo peso na composição da nota final. Registre-se que os dados resultantes da análise técnica da prova foram interpretados e analisados em consonância aos resultados do Questionário de Impressões sobre a Prova, respondido pelos alunos participantes do Exame, cujos resultados são apresentados no capítulo 4.

O capítulo 4 do Relatório apresenta as impressões dos alunos sobre a prova e a avaliação dos coordenadores, professores e público em geral. As informações referentes às impressões dos alunos são apresentadas sob forma de gráficos de barra que discriminam os dados por região demográfica, abordando os seguintes itens: (i) impressões sobre a dificuldade, extensão e duração da prova; (ii) impressões sobre os enunciados da prova; (iii) impressões sobre a adequação da prova aos conteúdos e habilidades; (iv) problemas enfrentados ao responder à prova; (v) opinião sobre o desempenho na parte objetiva da prova; e (vi) opinião sobre cada questão da parte discursiva. Contudo, o Relatório não apresenta os números absolutos ou relativos dos resultados. Assim, para exemplificar, copiou-se o gráfico correspondente ao grau de dificuldade da prova, representado na figura 3.3.

²⁷ FELDT, L. S.; BRENNAN, R. L. Reliability. In.: LINN, R. L. (Ed.). Educational measurement. 3. ed. New York: Macmillan, 1989.

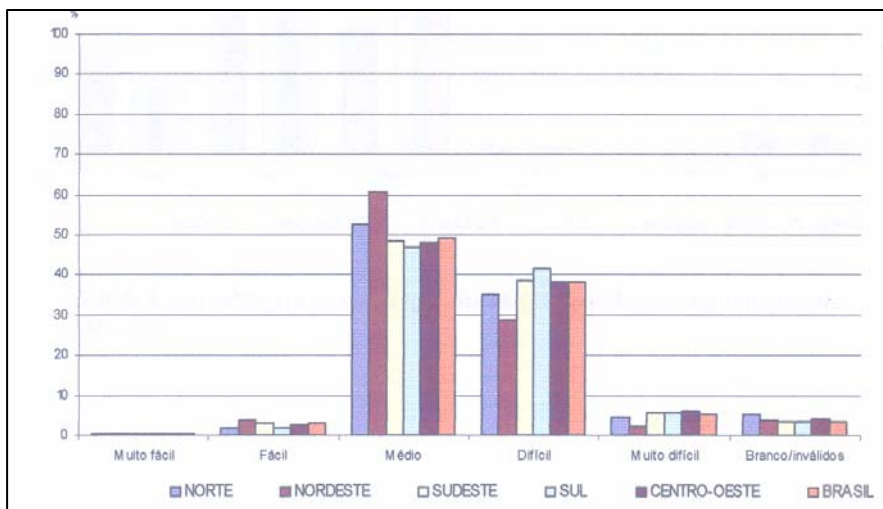


Figura 3.3 – Grau de dificuldade da prova, segundo os graduandos de Administração - ENC/2002

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Exame Nacional de Cursos: relatório-síntese 2002 - Administração. Brasília: MEC/INEP, 2002g. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 21 fev. 2005.

Não foi encontrada menção a resultados de análise eventualmente realizada sobre esses gráficos.

Os dados relativos à avaliação da prova pelos coordenadores, professores e público em geral são apresentados sob forma de tabelas, acompanhadas de breve análise, em duas seções distintas: uma para a avaliação dos coordenadores e outra para a avaliação dos professores e público em geral. Essa avaliação abordou nove itens, quais sejam: (i) nível de dificuldade da prova para os graduandos; (ii) extensão da prova como um todo; (iii) tempo destinado à resolução da prova; (iv) enunciados das questões quanto à clareza e objetividade; (v) problema maior que os graduandos podem ter enfrentado para resolver a prova, em relação aos conteúdos avaliados; (vi) problema maior que os graduandos podem ter enfrentado para resolver a prova, em relação às habilidades avaliadas; (vii) adequação da prova em relação ao projeto pedagógico de cada curso; (viii) adequação das questões de múltipla escolha; e (ix) adequação das questões discursivas. O quadro 3.15 exemplifica o tipo de tabelas apresentado.

Alternativas	% de respostas
(A) Fácil	3,3
(B) Médio	90,9
(C) Difícil	5,7
(S) Sem informação	0,0

Quadro 3.15 – Nível de dificuldade da prova de Administração do ENC/2002 para os graduandos, segundo os coordenadores de curso

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Exame Nacional de Cursos: relatório-síntese 2002 - Administração. Brasília: MEC/INEP, 2002g. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 21 fev. 2005.

Os dados relativos aos professores e ao público em geral também são apresentados em forma de tabelas. Registre-se que nos resultados dos dois grupos de respondentes, o Relatório não apresenta o número absoluto de respondentes, e, tampouco, define o perfil do público em geral.

Dentre as análises apresentadas, destaca-se que: a maioria dos alunos achou a prova muito longa, mas considerou o tempo destinado à sua resolução como suficiente, o que indica uma contradição; e, um grande problema enfrentado pelos alunos para responder a prova foi a diferença de abordagem do conteúdo dada na prova e nas aulas. Os coordenadores de curso corroboram a opinião dos alunos ao indicarem que o maior problema enfrentado por eles na resolução da prova teria sido a diferença de abordagem dos conteúdos ministrados no curso e a pedida na prova.

O quinto capítulo apresenta cinco tabelas e quatro figuras sobre os conceitos obtidos pelos participantes do ENC/2002 de Administração, complementadas com informação dos procedimentos adotados para a atribuição dos conceitos. Uma tabela apresenta, por conceito, a nota mínima, a nota máxima, o número de cursos e a percentagem de cursos com esse conceito. Na seqüência há duas tabelas, que apresentam, por conceito, o número e percentual de cursos participantes do ENC de Administração por região e categoria administrativa, em todos os anos do período 1996-2002. Há também duas tabelas que apresentam, por organização acadêmica, os mesmos dados do biênio 2000-2001 e do ano de 2002. Uma das figuras apresenta um gráfico de barras da distribuição dos conceitos dos cursos de Administração participantes do ENC/2002. As outras três, da distribuição dos conceitos por região, por categoria administrativa e por organização acadêmica. Não

foi encontrada nenhuma referência a resultados de eventual análise realizada sobre essas tabelas e figuras. O quadro 3.16 é um exemplo dos dados apresentados.

Ano	Conceito	Categoria Administrativa									
		Federal		Estadual		Municipal		Privada		Brasil	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2002	A	20	44,4	14	35,0	2	9,1	46	9,1	82	13,36
	B	7	15,6	10	25,0	2	9,1	53	10,5	72	11,73
	C	12	26,7	10	25,0	7	31,8	229	45,2	258	42,02
	D	3	6,7	3	7,5	6	27,3	110	21,7	122	19,87
	E	3	6,7	2	5,0	5	22,7	69	13,6	79	12,87
	SC*	0	0,0	1	2,5	0	0,0	0	0,0	1	0,16
	Total	45	100,0	40	100,0	22	100,0	507	100,0	614	100,0
2001	A	21	50,0	11	29,7	2	8,3	39	10,1	73	14,93
	B	4	9,5	4	10,8	1	4,2	37	9,6	46	9,41
	C	12	28,6	15	40,5	12	50,0	164	42,5	203	41,51
	D	4	9,5	5	13,5	7	29,2	93	24,1	109	22,30
	E	1	2,4	2	5,4	2	8,3	52	13,5	57	11,66
	SC*	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,3	1	0,20
	Total	42	100,0	37	100,0	24	100,0	386	100,0	489	100,0

* Sem Conceito

Quadro 3.16 – Número e percentual de cursos nos ENC/2001-2002 – Administração, por conceito obtido e categoria administrativa

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Exame Nacional de Cursos: relatório-síntese 2002 - Administração. Brasília: MEC/INEP, 2002g. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 21 fev. 2005.

O capítulo 6 apresenta uma descrição analítica das características dos graduandos e dos cursos de graduação, com base nos dados obtidos pelo questionário-pesquisa respondido pelos alunos e nas variáveis idade e sexo extraídas do formulário de inscrição dos participantes do Exame. Em anexo ao Relatório, encontram-se tabelas que apresentam os percentuais de respostas das alternativas de cada pergunta do questionário, por região, categoria administrativa e organização acadêmica. Nesse sentido, são indicados e comentados sete blocos de informações, quais sejam: (i) Características pessoais dos graduandos: sexo, idade, cor ou raça, e núcleo familiar; (ii) Condições sócio-econômicas e culturais: renda familiar, meio de transporte, necessidade de trabalhar, custeio dos estudos, escolaridade dos pais, procedência escolar, e conhecimento de línguas estrangeiras; (iii) Hábitos de leitura e de estudo: hábitos de leitura, atualização, utilização de biblioteca, tempo dedicado ao estudo, participação em atividades acadêmicas, participação em eventos e outras atividades, e utilização de microcomputador; (iv) Características dos cursos segundo instalações e recursos disponíveis nas instituições: número de alunos por turma, materiais e equipamentos, e biblioteca; (v) Características dos cursos segundo a estrutura curricular, organização didático-pedagógica e atuação docente: disciplinas, carga horária, atividades de pesquisa,

metodologia de ensino, estágio curricular supervisionado, e abordagem de tópicos específicos; (vi) Avaliação geral dos cursos: nível de exigência, principal contribuição à formação do aluno, e desenvolvimento de habilidades; e (vii) Perspectivas futuras dos graduandos: exercício profissional, e continuação dos estudos.

Dessas todas, foi encontrado comentário de análise realizada somente para aquelas variáveis que parecem ter tido alguma influência no desempenho dos alunos na prova. Por exemplo: associando as características dos graduandos ao seu desempenho na prova, verifica-se que, nos cursos que receberam conceitos A ou B, predominam os alunos com renda familiar superior a R\$ 4.000,00, que freqüentaram escolas privadas no ensino médio, que escreviam e falavam bem a língua inglesa, que aprenderam a operar o microcomputador sozinhos e cujos pais têm grau de escolaridade de nível superior. Isso indica que o nível sócio-econômico é variável determinante do desempenho dos alunos. Por outro lado, quando as características dos cursos são associadas ao desempenho dos alunos, verifica-se melhor desempenho dos alunos daqueles cursos cujos professores utilizavam “jogos” e experiências simuladas em Administração como atividade de avaliação, ao invés de trabalhos de grupo, apostilas e resumos. Disso foi concluído que, na Área de Administração, o desempenho dos cursos depende das características dos graduandos e da atuação do professor.

3.4. ENC: Relatório-Síntese Geral

Esse Relatório refere-se aos resultados gerais do ENC, abrangendo dados e resultados das provas e do levantamento efetuado através dos questionários-pesquisa de todos os cursos das diversas áreas participantes do ENC/2002. A finalidade desse relatório era oferecer à comunidade acadêmica e à sociedade os resultados do ENC. Ele era publicado em forma escrita e disponibilizado ao público via *Internet*. Em 2002 ele apresentou seis capítulos e um resumo técnico, que repete o capítulo 1 e resume o conteúdo dos demais.

O primeiro capítulo apresenta três seções: (i) o Exame Nacional de Cursos - esboço histórico da avaliação do ensino de graduação no Ministério da Educação, seus antecedentes e o Sistema de Avaliação da Educação Superior; (ii) a proposta

de avaliação do ENC; e, (iii) as orientações metodológicas e operacionalização do ENC - definição das diretrizes do ENC, instrumentos, seminários, aplicação das provas, correção das provas, critérios de atribuição dos conceitos e resultados. Nesse sentido, o capítulo dá ampla informação sobre a avaliação da educação superior, em especial, sobre o ENC, que é entendido como

[...] um processo que visa a levantar e fornecer aos cursos dados e informações, cuja análise permita-lhes detectar seus pontos de excelência e eventuais problemas, planejar a melhoria e a correção de rumos, além de superar deficiências no ensino de graduação, de modo a elevar seu padrão de qualidade e oferecer a seus alunos melhor formação (BRASIL, 2002c, p. 12).

O capítulo 2 é dividido em três seções. A primeira, além de transcrever o Art. 1º da Portaria MEC nº 1.295/2001, apresenta seis tabelas. Uma informa o número de cursos participantes do ENC/2002 em todos os anos do período 1996-2002 e a variação anual, por área de graduação. Outra apresenta o número de cursos participantes do ENC em todos os anos do período de 1996 a 2002, por área e categoria administrativa. A terceira informa a distribuição dos cursos que participaram do Exame nos anos de 2000 e 2001, por área e organização acadêmica. A quarta traz essas mesmas informações, relativamente ao ano de 2002. A quinta apresenta a quantidade de cursos participantes do ENC ao longo das sete edições do período 1996-2002, por área e região. A última tabela mostra o número de cursos participantes do ENC/2002, por área e unidade federada.

Na segunda seção são transcritos os Arts. 4º e 5º da Portaria MEC nº 1.295/2001 e o Art. 6º da Portaria MEC nº 963/1997, que tratam do cadastro de inscrições dos alunos que deveriam participar do ENC/2002, e apresentados duas tabelas e um gráfico de barras. Uma tabela contém o número de graduandos e graduados inscritos no ENC/2002 pelas próprias instituições ou por meio de liminar e sua discriminação por área de graduação. A outra contém o número de inscrições ao ENC, por área de graduação, em todas as edições realizadas no período 1996-2002. O gráfico apresenta a variação anual das inscrições no período 1996-2002.

A terceira seção relata a realização do Exame e apresenta sete tabelas e um gráfico de barras. A primeira tabela registra o número de participantes do ENC/2002 das áreas de graduação avaliadas nesse ano, o número de participantes nos anos anteriores (1996 a 2001), assim como a variação anual de participação, em termos percentuais. Essa variação anual de participação é também mostrada no gráfico. A

segunda tabela apresenta a composição do grupo de presentes ao ENC, a cada ano do período 1996-2002, em termos de número de graduandos e de número e percentual de graduados, por área de graduação. A terceira tabela apresenta o número de alunos de cada área presentes ao ENC, em todos os anos do período 1996-2002, por categoria administrativa. A quarta e quinta tabelas referem-se, respectivamente, ao número de participantes dos ENC/2000-2001 e do ENC/2002, por área e por organização acadêmica das IES. As duas últimas tabelas referem-se ao número de participantes do ENC em todos os anos do período 1996-2002, por área e por região geográfica, e por área e por unidade federada, respectivamente. As tabelas e gráficos apresentados nesse capítulo são complementados por descrição da evolução dos números apresentados, no decorrer das diversas edições do ENC realizadas de 1996 a 2002.

O capítulo 3 do Relatório apresenta os resultados gerais do ENC, distribuídos em cinco seções. A primeira apresenta uma tabela com o percentual de provas em branco em relação ao número de presentes aos Exames de todos os anos do período 1996-2002, por área de graduação.

A segunda registra a metodologia utilizada para a atribuição dos conceitos aos cursos. De 1996 a 2001, os conceitos eram distribuídos em cinco faixas (A, B, C, D e E) e calculados a partir da posição relativa da média das notas obtidas no Exame pelos alunos de cada curso, de forma que os 12% de cursos de melhores desempenhos recebiam conceito A, os 18% seguintes, conceito B, os 40% seguintes, conceito C, os 18% seguintes, conceito D, e os 12% restantes, conceito E. A partir de 2001, a atribuição dos conceitos se dava segundo o desempenho do curso e a sua posição em relação aos demais cursos da área, de acordo com os critérios especificados no quadro 3.17.

Conceito	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	Média abaixo de 1 desvio padrão.

Quadro 3.17 – Critérios de atribuição dos conceitos aos cursos

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Exame Nacional de Cursos**: relatório-síntese 2002. Brasília: MEC/INEP, 2002c. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 21 fev. 2005.

As seções restantes apresentam três tabelas que relatam o número e o percentual de cursos que no ENC/2002 obtiveram conceitos A/B, C e D/E, distribuídos por área de graduação e categoria administrativa, organização acadêmica, e região, respectivamente. As tabelas constantes desse capítulo são acompanhadas de uma descrição dos dados que apresentam.

O quarto capítulo trata das características dos graduandos e dos cursos de graduação participantes do ENC/2002, abordando os sete grupos de variáveis apresentadas no capítulo 6 do Relatório-Síntese por Área de Graduação e descritas na seção 3.3 deste apêndice. As tabelas são acompanhadas de uma descrição comparativa das características dos alunos das diversas áreas que participaram do ENC/2002 e apresentam, por área de graduação, os seguintes dados: a) Percentual de graduandos presentes aos ENC/96-97-98-99-00-01-02 segundo faixa etária e sexo; b) Características dos graduandos dos cursos oferecidos pelas IES desagregadas por: (i) cor/raça, estado civil, número de filhos, número de irmãos e condição de residência*; (ii) renda familiar mensal, meio de transporte mais utilizado, jornada de trabalho e custeio dos estudos*; (iii) grau de escolaridade dos pais*; (iv) tipo de curso de Ensino Médio concluído e a categoria administrativa da escola; (v) nível de proficiência em línguas estrangeiras; (vi) práticas culturais*; (vii) hábitos de estudo e participação em atividades acadêmicas*; (viii) participação em atividades extracurriculares promovidas por diferentes instituições; (ix) frequência e local de uso do microcomputador; e (x) condições: como aprenderam a utilizar microcomputador, em que situações utilizam e de onde acessam a Internet; c) Características dos cursos oferecidos pelas IES desagregadas por: (i) número médio de alunos por turma nas aulas teóricas e adequação da proporção alunos/espço pedagógico nas aulas práticas*; (ii) disponibilidade e adequação de materiais e equipamentos nas aulas práticas*; (iii) qualidade dos recursos disponíveis nas instituições*; (iv) acervo disponível na biblioteca das instituições*; (v) instalações e recursos disponíveis na biblioteca das instituições*; (vi) estrutura curricular, organização didático-pedagógica e atuação docente*; e, d) Avaliação geral dos cursos oferecidos pelas IES, por área de graduação segundo a percepção dos graduandos*.

Por último o capítulo apresenta quadros de referência de desempenho dos cursos que sintetizam informações relevantes do ENC/2002 e do Censo da

* As tabelas apresentam somente as respostas de maior percentual.

Educação Superior, bem como de informações do ENC de cada curso de graduação nos anos em que ele participou do Exame. Os quadros agrupam os cursos por unidade federativa e por IES, como ilustrado na figura 3.4. Para cada instituição existem os seguintes campos de informação: a) Da instituição: (i) Identificação (nome da instituição, categoria administrativa da IES e áreas dos cursos ofertados); b) Do curso: (i) identificação (município e unidade da federação onde funciona o curso); e (ii) participação no ENC (ano, conceito e evolução da posição relativa da média obtida pelo curso, número de alunos presentes e taxa de respondentes); c) Do alunado: (i) resultados do ENC (percentual de alunos do curso que se encontra em cada quartil da distribuição nacional das notas de cada área); e (ii) dados do vestibular (número de ingressantes e relação candidato-vaga no ano de ingresso da turma submetida ao ENC, tirados do Censo da Educação Superior); d) Do corpo docente: (i) número de docentes; (ii) titulação (%); (iii) jornada de trabalho (%); e (iv) tempo de atuação em sala de aula (%).

Esses quadros de referência de desempenho são acompanhados de uma explicação sobre a metodologia utilizada para calcular a evolução da posição relativa da média obtida pelos cursos.

Os dados do ENC/2002, apresentados nos três tipos de relatórios descritos são, primordialmente, de natureza quantitativa e estão apresentados em forma de tabelas. Os relatórios, com raras exceções, não apresentam uma interpretação desses dados nem juízos de valor. Nesse sentido, os relatórios apenas transcrevem dados e não apresentam como resultado uma avaliação da qualidade dos cursos.

Quadro de referência de desempenho : SANTA CATARINA

Nome da Instituição	Área	Ano	N° de graduandos presentes	% de Respondentes	Conceito ENC	Evolução da média (%)	% de alunos nos grupos delimitados pelos P25, P50 e P75 da distribuição de notas dos graduandos - Brasil				Inscritos/Vaga Vestibular	Número de Ingressos	Número de Docentes	Corpo Docente											
							P25	P50	P75	Título (%)				Jornada (%)			Exercício em sala de aula (%)								
														≥ 40 horas	de 20 a 39 horas	de 8 a 19 horas	≤ 8 horas	≥ 40 horas	de 20 a 39 horas	de 8 a 19 horas	≤ 8 horas				
CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR - FLORIANÓPOLIS-Florianópolis(SC)-Privada	Administração	2002	206	100,0	C		18,4	21,8	33,5	26,2	1,8	348	62	12,9	61,3	17,7	8,1	0,0	0,0	51,6	48,4	0,0	0,0	46,8	53,2
	Administração	2001	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Administração	2000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Administração	1999	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Administração	1998	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Administração	1997	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE BLUMENAU-Blumenau(SC)-Privada	Administração	2002	28	100,0	C		10,7	25,0	50,0	14,3	1,5	99	31	6,5	25,8	67,7	0,0	0,0	0,0	38,7	61,3	0,0	0,0	38,7	61,3
	Administração	2001	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Administração	2000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Administração	1999	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Administração	1998	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Administração	1996	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE BRUSQUE-Brusque(SC)-Privada	Ciências Contábeis	2002	126	100,0	C		31,7	26,2	19,0	23,0	Si	Si	25	4,0	28,0	56,0	12,0	0,0	8,0	28,0	64,0	0,0	0,0	28,0	72,0
	Direito	2002	4	100,0	C	→ 18,6	0,0	25,0	75,0	0,0	3,8	50	31	3,2	12,9	74,2	9,7	0,0	12,9	16,1	71,0	0,0	3,2	25,8	71,0
	Direito	2001	28	100,0	C	→ -1,8	42,9	10,7	21,4	25,0	6,5	50	30	6,7	10,0	73,3	10,0	0,0	16,7	13,3	70,0	0,0	13,3	16,7	70,0
	Direito	2000	38	100,0	C	→ -20,7	18,4	42,1	26,3	13,2	3,4	50	35	8,6	5,7	62,9	22,9	0,0	11,4	25,7	62,9	0,0	11,4	25,7	62,9
	Direito	1999	43	100,0	B	→ -1,9	9,3	20,9	34,9	34,9	4,7	50	39	5,1	7,7	61,5	25,6	0,0	10,3	17,9	71,8	0,0	10,3	17,9	71,8
	Direito	1998	43	100,0	B	→ 15,0	-	-	-	-	3,5	50	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Direito	1997	40	100,0	C	→ -0,6	-	-	-	-	3,0	50	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Direito	1996	29	96,6	C	-	-	-	-	-	3,0	50	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Pedagogia	2002	55	100,0	B	→ 0,2	12,7	20,0	34,5	32,7	2,3	50	23	0,0	60,9	39,1	0,0	8,7	17,4	39,1	34,8	0,0	8,7	30,4	60,9
	Pedagogia	2001	55	100,0	B	-	16,4	21,8	27,3	34,5	Si	Si	22	4,5	54,5	40,9	0,0	4,5	27,3	31,8	36,4	0,0	0,0	27,3	72,7

Figura 3.4 – Quadro de referência de desempenho no ENC

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Exame Nacional de Cursos: relatório-síntese 2002. Brasília: MEC/INEP, 2002c. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 21 fev. 2005.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. DAES. **Manual geral de avaliação das condições de ensino**. Brasília: MEC/INEP, 2002a. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 22 ago. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. DAES. **Manual de avaliação do curso de administração**. Brasília: MEC/INEP, 2002d. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 22 ago. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Relatório da ACE do Curso X**. Brasília: MEC/INEP, 2002i.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Avaliação das Condições de Ensino**: informações preliminares. Brasília: MEC/INEP, 2002e.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Manual do provão**: Provão 2002: sistema de avaliação da educação superior. Brasília: MEC/INEP, 2001c. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 22 ago. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Relatório da Instituição**: Administração – Provão 2002. Brasília: MEC/INEP, 2002h.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Exame Nacional de Cursos: relatório-síntese 2002 - Administração**. Brasília: MEC/INEP, 2002g. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 21 fev. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Exame Nacional de Cursos: relatório-síntese 2002**. Brasília: MEC/INEP, 2002c. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 21 fev. 2005.

APÊNDICE B - THE PROGRAM EVALUATION STANDARDS

O *Joint Committee* (1994), na obra *The Program Evaluation Standards: how to assess evaluations of educational programs*, apresenta quatro atributos que considera fundamentais em todos os processos avaliadores – “**Utilidade, Viabilidade, Propriedade, Exatidão**”²⁸ (tradução nossa). Cada um desses atributos é composto por um conjunto de padrões que abordam os princípios e as diretrizes gerais que o processo avaliador deve atender para que possa ter legitimidade política e técnica e produzir informações exatas e válidas.

Padrões de Utilidade²⁹

Os padrões de **Utilidade** têm por objetivo garantir que a avaliação atenda às necessidades de informação dos *stakeholders* direta ou indiretamente envolvidos e interessados no processo avaliador. São sete os padrões que englobam o atributo **Utilidade**: Identificação dos *Stakeholders*, Credibilidade dos Avaliadores, Abrangência e Seleção da Informação, Identificação de Valores, Clareza dos Relatórios, Oportunidade e Disseminação dos Relatórios, e, Impacto da Avaliação.

U1 – Identificação dos Stakeholders

Padrão: As pessoas envolvidas com a avaliação ou afetadas por ela devem ser devidamente identificadas, para que suas necessidades possam ser atendidas³⁰ (tradução nossa).

As pessoas envolvidas e afetadas pela avaliação são os *stakeholders*. Os *stakeholders* devem ser, efetivamente, envolvidos no processo avaliador a fim de minimizar as possibilidades de resistências, de desvios de interesse e de boicotes à avaliação. Ademais, o efetivo envolvimento dos *stakeholders* oportuniza o melhor atendimento de suas necessidades de informação e, conseqüentemente, resultados

²⁸ Utility, Feasibility, Propriety, Accuracy.

²⁹ Utility standards

³⁰ **Standard:** Persons involved in or affected by the evaluation should be identified, so that their needs can be addressed.

úteis para a tomada de decisões, bem como assegura a estabilidade e continuidade do processo avaliador.

U2 – Credibilidade do Avaliador

Padrão: Para que os resultados tenham o máximo de credibilidade e aceitação, as pessoas responsáveis pela avaliação devem ser confiáveis e competentes para conduzir o processo avaliador³¹ (tradução nossa).

A equipe de avaliação deve assegurar a sua credibilidade desde o início do processo avaliador, mantendo comunicação contínua com os *stakeholders* e desenvolvendo o seu trabalho com perícia e imparcialidade. A aceitação e o uso dos resultados e recomendações para a tomada de decisões dependem em muito da habilidade de a equipe de avaliação projetar e administrar o processo avaliador levando em consideração: as forças sociais, políticas e ideológicas presentes no contexto da avaliação; as necessidades de informação dos *stakeholders*; a utilidade da avaliação; e a integridade e adequação técnica da redação e apresentação dos relatórios. A credibilidade do avaliador tem relação com as suas características, tais como experiência profissional, competência técnica, integridade e habilidade de relacionamento interpessoal. Porém, nem sempre um avaliador, individualmente, reúne todas essas características. Nesse sentido, considerando-se que a educação tem dimensão multidisciplinar, também será necessário formar uma equipe multidisciplinar para a avaliação educacional.

U3 – Abrangência e Seleção da Informação

Padrão: A informação coletada deve ser suficientemente abrangente de modo a tratar de questões pertinentes ao programa e dar respostas às necessidades e interesses dos clientes e dos outros *stakeholders* especificados³² (tradução nossa).

A informação a ser produzida pelo processo avaliador deve abranger as várias dimensões do objeto avaliado. Contudo, é importante definir e documentar a

³¹ **Standard:** The persons conducting the evaluation should be both trustworthy and competent to perform the evaluation, so that the evaluation findings achieve maximum credibility and acceptance.

³² **Standard:** Information collected should be broadly selected to address pertinent questions about the program and be responsive to the needs and interests of clients and other specified stakeholders.

delimitação da coleta de dados da avaliação sob criterioso julgamento, priorizando um conjunto potencial de dados julgados importantes e necessários, de forma que sejam contempladas as sugestões dos *stakeholders* e respondidas as perguntas de avaliação.

Nem toda informação produzida pela avaliação tem utilidade imediata ou é usada e aplicada em curto prazo pelos *stakeholders*. É preciso discernir a informação desnecessária daquela que não tem uso prático imediato. Nesse sentido, é importante consultar os planejamentos operacional, tático e estratégico da instituição, a fim de também identificar informações que podem ser necessárias para subsidiar decisões em médio e longo prazos. Ademais, as informações produzidas pela avaliação podem contribuir para o esclarecimento e ampliação da teoria concernente ao objeto avaliado.

U4 – Identificação de Valores

Padrão: As perspectivas, os procedimentos e a justificativa usados para interpretar as descobertas da avaliação devem ser cuidadosamente descritos, de modo a deixar bem claras as bases que sustentam os juízos de valor³³ (tradução nossa).

Para emitir juízos sobre a qualidade de um programa é necessário interpretar os dados à luz de um referencial teórico pertinente e defensável a respeito daquilo que tem valor e mérito e que não tem. Os dados podem ser quantitativos ou qualitativos, de processo ou de produto, formativos ou somativos. Fazer a interpretação dos dados envolve decidir quem fará os julgamentos e determinar e justificar os procedimentos e abordagens teórico-metodológicos que serão adotados para produzir informações, isto é, para julgar o valor e o mérito do objeto sob avaliação.

Alguns especialistas consideram que a avaliação pode ser baseada em valores, como pode ser livre de valores e/ou de valor plural. Em uma avaliação baseada em valores, a equipe de avaliadores escolhe alguma posição de valor que irá orientar a análise dos resultados. Por exemplo, o objeto avaliado pode ser visto e criticado em termos de sua relevância social. Uma avaliação livre de valores

³³ **Standard:** The perspectives, procedures, and rationale used to interpret the findings should be carefully described, so that the bases for value judgments are clear.

pressupõe que a equipe de avaliação não adota nenhuma referência como base para a interpretação dos dados, apenas levanta os dados, fornece as informações, mas não faz recomendações. Nesse caso, trata-se apenas de levantamento e tratamento de dados. A avaliação baseada em uma abordagem de valor plural, por sua vez, admite que a equipe de avaliação seja neutra em relação à escolha de uma posição de valor, porém, o trabalho de coleta e análise dos dados pode estar permeado por valores dos *stakeholders*, que muitas vezes são conflitantes.

U5 – Clareza dos Relatórios

Padrão: Os relatórios da avaliação devem descrever com clareza o programa sob avaliação e seu contexto. Devem igualmente descrever os propósitos, procedimentos e descobertas da avaliação, disponibilizando a informação essencial e tornando-a facilmente inteligível³⁴ (tradução nossa).

A clareza dos relatórios é essencial para as pessoas envolvidas e afetadas pelo processo avaliador entenderem, darem credibilidade e fazerem bom uso da informação da avaliação. O relatório deve informar aos *stakeholders* os propósitos da avaliação, o que foi avaliado, como a avaliação foi conduzida, que dados e informações foram obtidas e quais as conclusões e recomendações.

Os relatórios da avaliação podem ter diferentes formatos (técnicos ou de resumo) e serem apresentados por meio de múltiplas mídias, conforme as necessidades dos *stakeholders*. Relatórios muito concisos e objetivos podem ser julgados obscuros e não-responsivos às perguntas da avaliação e, da mesma forma, relatórios muito extensos e prolixos, poderão não ser lidos. A revisão prévia dos relatórios, por representantes dos *stakeholders*, poderá garantir maior clareza, imparcialidade e compreensibilidade aos resultados. Relatar também deve ser ação contínua, ocorrendo naturalmente por meio do freqüente contato do avaliador com os *stakeholders*.

³⁴ **Standard:** Evaluation reports should clearly describe the program being evaluated, including its context, and the purposes, procedures, and findings of the evaluation, so that essential information is provided and easily understood.

U6 – Oportunidade e Disseminação dos Relatórios

Padrão: Descobertas significativas ocorridas durante o processo avaliador e os relatórios da avaliação devem ser disseminados aos usuários preferenciais, para que possam ser utilizados no momento oportuno³⁵ (tradução nossa).

Os *stakeholders* preferenciais têm o direito de serem informados, periodicamente, de forma oral ou escrita, dos resultados da avaliação, porque eles contrataram a avaliação e são legalmente os responsáveis pelo programa avaliado e fontes de informação de dados e, principalmente, para que a informação possa ser utilizada oportunamente. Assim sendo, relatórios parciais devem ser produzidos para que a informação possa estar disponível no momento em que decisões precisam ser tomadas, pois é inútil uma informação que, embora relevante, não esteja disponível no momento oportuno.

A autoridade e a responsabilidade pela disseminação da informação devem ser divididas entre a equipe de avaliação e o cliente. Para não ocorrerem disputas de poder nesse momento, é importante especificar, no contrato formal ou no projeto do processo avaliador, a quem cabe a autoridade e a responsabilidade máximas nessa função. Mesmo que essas funções fiquem com o cliente, a equipe de avaliação tem o dever de informar aos outros *stakeholders*, se aspectos importantes da avaliação forem deturpados ou se resultados significativos forem ocultados.

Os relatórios devem ser fornecidos para os *stakeholders* pré-definidos, independente da natureza dos resultados. A equipe de avaliação e os principais *stakeholders* devem acordar que tipos de relatório serão produzidos e para quais *stakeholders* eles serão divulgados, porém não devem ser divulgados seletivamente com base na natureza dos resultados.

U7 – Impacto da Avaliação

Padrão: As avaliações devem ser planejadas, conduzidas e relatadas de modo a encorajar o acompanhamento constante pelos

³⁵ **Standard:** Significant interim findings and evaluation reports should be disseminated to intended users, so that they can be used in a timely fashion.

stakeholders, tornando mais provável o uso efetivo da avaliação³⁶ (tradução nossa).

O impacto de uma avaliação se refere à influência que ela exerce sobre as decisões e ações dos *stakeholders*. Cabe à equipe de avaliação orientar os *stakeholders* a usarem os resultados em ações que visem melhorias, fato que não ocorre automaticamente com a disseminação do relatório da avaliação. Pode ocorrer que os *stakeholders* necessitem de auxílio para fazer uso construtivo dos resultados da avaliação. A equipe de avaliação, porém, não é responsável pelas atitudes dos *stakeholders* em relação aos resultados da avaliação. Para haver uma melhor aceitabilidade e os resultados da avaliação terem maior uso prático, os valores dos *stakeholders* devem ser considerados nas conclusões e recomendações.

Padrões de Viabilidade³⁷

Ao contrário do que ocorre em estudos de laboratório, as avaliações normalmente são conduzidas em seu ambiente natural, onde é impossível controlar todas as variáveis que possam interferir no processo. Assim sendo, os *designs* de avaliação devem ser planejados de maneira que sejam operáveis em seu ambiente natural, evitando-se o desperdício de recursos no desenvolvimento do processo. Em vista disso, o *Joint Committee* apresenta três padrões relacionados ao atributo **Viabilidade**: Procedimentos Práticos, Viabilidade Política e Custo-Benefício.

V1 – Procedimentos Práticos

Padrão: Os procedimentos avaliativos devem ser práticos, para reduzir ao mínimo os transtornos durante a busca das informações necessárias³⁸ (tradução nossa).

Os procedimentos que serão utilizados no processo de coleta e interpretação dos dados, na análise e julgamento do valor e mérito do objeto avaliado, e na apresentação dos resultados e recomendações da avaliação devem ser práticos e

³⁶ **Standard:** Evaluations should be planned, conducted, and reported in ways that encourage follow-through by stakeholders, so that the likelihood that the evaluation will be used is increased.

³⁷ Feasibility standards

³⁸ **Standard:** The evaluation procedures should be practical, to keep disruption to a minimum while needed information is obtained.

adequados para produzir a informação requerida pelos *stakeholders*. Por conseguinte, a equipe de avaliação tem que justificar a escolha dos métodos e das técnicas do processo avaliador, registrando no projeto como as fontes de dados serão escolhidas; quais e como os instrumentos de coleta de dados serão administrados; como serão registrados, armazenados e recuperados os dados e informações; como serão analisados os dados; e como serão informados os resultados. O arcabouço metodológico da avaliação está diretamente relacionado ao tipo de dado, à informação que se quer produzir, às restrições dos recursos disponíveis e ao contexto do objeto avaliado.

V2 – Viabilidade Política

Padrão: A avaliação deve ser planejada e conduzida de modo a levar em conta as diferentes posições dos vários grupos de interesse, possibilitando assim obter a sua cooperação, bem como minimizar e neutralizar possíveis tentativas de algum desses grupos restringir as operações ou deturpar ou aplicar mal os resultados ³⁹ (tradução nossa).

Uma avaliação é politicamente viável se os seus propósitos puderem ser alcançados com o reconhecimento equitativo e imparcial das pressões e ações exercidas pelos vários *stakeholders*. Assim, o objetivo deste padrão é recomendar que a avaliação seja planejada e conduzida de modo a levar em conta os valores e as diferentes posições políticas dos *stakeholders*, de modo que o processo não seja boicotado e os resultados não sejam deturpados ou mal empregados.

Ainda que seja planejada e desenvolvida de forma sistemática, a avaliação não é unidirecional e, tampouco, livre de contradições, dissensos e resistências. À equipe de avaliação cabe buscar a convergência dos diversos grupos de *stakeholders* para os mesmos fins, por meio da superação dos conflitos de interesse e das resistências. A equipe de avaliação deve proporcionar aos *stakeholders* a oportunidade de expressarem as suas posições e preocupações em relação à avaliação e, ao mesmo tempo, assegurar-lhes que ela será administrada e conduzida com total imparcialidade.

³⁹ **Standard:** The evaluation should be planned and conducted with anticipation of the different positions of various interest groups, so that their cooperation may be obtained, and so that possible attempts by any of these groups to curtail evaluation operations or to bias or misapply the results can be averted or counteracted.

V3 – Custo-Benefício

Padrão: A avaliação deve ser eficiente e produzir informações suficientes e valiosas, de modo a justificar os recursos investidos ⁴⁰ (tradução nossa).

Este padrão parte do princípio de que o custo da avaliação deve ser o menor possível sem comprometer a qualidade do processo, isto é, o processo avaliador deve ser eficiente. Uma avaliação possui uma boa relação custo-benefício se os seus benefícios se igualarem ou excederem os seus custos. Os custos se referem ao valor de todos os recursos usados na avaliação e os benefícios denotam o valor dos resultados.

Observar, medir os resultados e fazer a análise do custo-benefício de uma avaliação não é tarefa fácil. Muitas vezes, as análises apresentadas pelos avaliadores são bastante evasivas, visto que os resultados das avaliações, além de serem numerosos e intangíveis, são valorados diferentemente pelos diversos *stakeholders*. Em função disso, a análise do custo-benefício de um processo avaliador deve se iniciar com a elaboração de um plano orçamentário que contemple os custos fixos e variáveis da avaliação, acrescidos de uma reserva técnica para cobrir possíveis despesas extras, mantendo equilíbrio entre os recursos gastos na avaliação e os recursos gastos no objeto avaliado. A predestinação irrestrita de recursos não elimina a necessidade de submeter o plano de avaliação a análise de custo-benefício; do mesmo modo, também não se deve iniciar uma avaliação sem que os recursos necessários estejam garantidos. Contudo, as preocupações com o custo-benefício não podem impedir que métodos de avaliação adequados sejam utilizados.

Padrões de Propriedade⁴¹

Os padrões que englobam o atributo Propriedade visam proteger os direitos dos sujeitos envolvidos e afetados pela avaliação. São oito os padrões do atributo Propriedade: Orientação para o Serviço, Acordos Formais, Direito dos Sujeitos,

⁴⁰**Standard:** The evaluation should be efficient and produce information of sufficient value, so that the resources expended can be justified.

⁴¹Feasibility standards

Interações Humanas, Aferição Completa e Justa, Apresentação de Resultados, Conflitos de Interesse, e Responsabilidade Fiscal.

P1 – Orientação para o Serviço

Padrão: As avaliações devem ser projetadas de forma a ajudar as organizações a dar atendimento efetivo às necessidades de todos os que delas dependem ⁴² (tradução nossa).

A avaliação deve justificar a responsabilidade social do objeto avaliado, fornecendo informações para auxiliar os gestores na definição dos objetivos organizacionais, na implementação de ações para a melhoria dos objetos que apresentarem deficiências, e na prestação de contas à sociedade (*accountability*). Para servir a esse propósito a avaliação requer abordagem retrospectiva e concentração de esforços e recursos naqueles aspectos que afetam mais diretamente a *práxis* para a consecução dos objetivos do objeto sob avaliação. Sobretudo, o processo avaliador deve considerar a finalidade, os objetivos e metas organizacionais ou institucionais, e as opiniões dos *stakeholders*. Ademais, as informações da avaliação devem servir para o aperfeiçoamento, evitando-se assim que programas educacionais sejam cancelados antes que se procure melhorar a sua qualidade e que programas educacionais que não atendam às necessidades dos *stakeholders* tenham continuidade.

P2 – Acordos Formais

Padrão: As obrigações das partes envolvidas no processo avaliador (o que deve ser feito, como, por quem, quando) devem ficar registradas por escrito, de modo a exigir que as partes adiram às condições do acordo ou que formalmente as renegociem ⁴³ (tradução nossa).

Acordo formal significa estabelecer as políticas e diretrizes gerais do processo avaliador, registrando por escrito as expectativas, as responsabilidades e os direitos e deveres de quem solicitou e de quem realizará a avaliação. Nas avaliações

⁴²**Standard:** Evaluation should be designed to assist organizations to address and effectively serve the needs of the full range of targeted participants.

⁴³**Standard:** Obligations of the formal parties to an evaluation (what is to be done, how, by whom, when) should be agreed to in writing so that these parties are obligated to adhere to all conditions of the agreement or formally to renegotiate it.

externas, principalmente, o acordo formal é uma importante ferramenta que pode evitar decisões unilaterais. Nele se incluem as principais responsabilidades do pessoal que irá administrar e participar da avaliação; da aprovação dos planos de avaliação; da proteção dos direitos dos sujeitos; da coleta, organização e recuperação dos dados; da edição e disseminação dos relatórios; e do financiamento da avaliação. Nas avaliações internas, as condições para garantir o bom andamento do processo avaliador podem ser registradas em memorandos, em atas de reuniões ou em outro documento interno.

Por ser difícil de serem obtidos a participação e o apoio de pessoas que não concordam previamente com o processo avaliador, é importante que os *stakeholders* sejam consultados ao ser firmado o acordo formal. Igualmente, para que a avaliação transcorra sem conflitos, é preciso que os elementos contratuais contemplados no acordo escrito sejam respeitados pela equipe de avaliação e pelos *stakeholders*.

P3 – Direito dos Sujeitos

Padrão: As avaliações devem ser projetadas e conduzidas de modo a respeitar e proteger os direitos e o bem-estar dos sujeitos⁴⁴ (tradução nossa).

O padrão preconiza que, além dos direitos previstos na legislação, também devem ser respeitados os direitos baseados na prática ética, no bom senso e na cortesia. Os direitos legais dos sujeitos incluem (a) o consentimento para a participação; (b) a prerrogativa de eles se retirarem do processo sem prejuízo e sem discriminação no tratamento ou no serviço; (c) a privacidade de opiniões e informações; (d) o sigilo de informação; e (e) a proteção da saúde e da segurança. Os direitos de ética, bom senso e de cortesia incluem: (a) o direito a alguma preparação física e emocional para o desenvolvimento das atividades de avaliação; (b) o direito de limitar o tempo e de decidir a hora certa para se envolver; e (c) o direito de evitar experiências prejudiciais ou constrangedoras.

A violação dos direitos dos sujeitos pode causar oposição ao processo avaliador e descrédito às conclusões e recomendações da avaliação, assim como levar a equipe de avaliação a sofrer sanções de ética profissional. Por conseguinte,

⁴⁴**Standard:** Evaluations should be designed and conducted to respect and protect the rights and welfare of human subjects.

o processo avaliador deve ter diretrizes claras, expressas em acordo formal, para proteger os direitos dos sujeitos. Uma diretriz importante é o respeito pelo anonimato dos *stakeholders* que fornecerem as informações. Há de se tomar cuidado para não confundir anonimato com confidencial, ou ainda, garantir anonimato e confidência ao informante quando isso não será possível. Confidencial é aquela informação sigilosa que não pode ser divulgada e, anônima é aquela informação, divulgada ou não, cujo informante não é identificado. Nesse sentido, a informação produzida pela avaliação só deve ser usada para servir àqueles propósitos declarados no acordo formal. Ademais, os *stakeholders* têm o direito de receber informação sobre os propósitos da avaliação, seu monitoramento, sua continuidade ou descontinuidade e sobre as melhorias implementadas no objeto avaliado.

P4 – Interações Humanas

Padrão: Os avaliadores devem respeitar a dignidade e os valores humanos em suas interações com as pessoas associadas à avaliação, de modo a não intimidar ou magoar os participantes⁴⁵ (tradução nossa).

Este padrão está muito próximo do anterior e sustenta que a equipe de avaliação deve ter bom relacionamento interpessoal e boa comunicação com os envolvidos no processo avaliador, pois as atividades de avaliação podem e tem a capacidade de refletir positiva ou negativamente sobre a saúde emocional e profissional dos envolvidos, assim como sobre os resultados da avaliação. No contato com as pessoas, para colher informações, não se pode ignorar o *staff* operacional do objeto sob avaliação, pois a maioria dos dados será fornecida por ele. Todavia, resultados individuais de avaliação de desempenho não devem ser divulgados e, tampouco, deve haver discriminação devido à idade, sexo, etnia, posição social e cultural. Sobretudo, a equipe de avaliação não deve violar a ética, os requerimentos legais e protocolos ao contactar as pessoas.

P5 – Aferição Completa e Justa

Padrão: A avaliação deve ser completa e justa em seu exame e registro das forças e fraquezas do programa sob avaliação,

⁴⁵**Standard:** Evaluators should respect human dignity and worth in their interactions with other persons associated with an evaluation, so that participants are not threatened or harmed.

permitindo reforçar os seus pontos fortes e lidar com os seus aspectos problemáticos⁴⁶ (tradução nossa).

A avaliação é um processo dual, por isso ela deve ser equilibrada no sentido de informar tanto os aspectos positivos quanto os aspectos negativos do objeto avaliado, pois os pontos fortes poderão servir para corrigir os pontos fracos e as ações desencadeadas para corrigir os pontos fracos podem, inadvertidamente, diminuir pontos fortes se esses não foram identificados. Os relatórios da avaliação devem apresentar as informações reais sobre os pontos fortes e fracos do objeto sob avaliação; manipular dados ou deixar de apresentar informações, com o propósito de atender a interesses individuais ou de grupos específicos é inadmissível.

Todavia, é possível considerar perspectivas alternativas de interpretação e julgamento dos dados, porém não se pode apresentar resultados especulativos com a finalidade de alcançar equilíbrio entre os pontos fortes e fracos do objeto avaliado. Ademais, é preciso informar adequadamente os métodos usados na avaliação e o impacto que a identificação dos pontos fortes e fracos possa ter sobre os resultados e conclusões da avaliação.

P6 – Apresentação dos Resultados

Padrão: As partes formalmente envolvidas na avaliação devem garantir que as pessoas afetadas por ela tenham acesso a todas as descobertas bem como às limitações pertinentes, devendo ficar assegurado a elas o direito legal de serem informadas dos resultados⁴⁷ (tradução nossa).

Este padrão sugere que os *stakeholders* tenham assegurado o direito legal de serem informados dos resultados da avaliação e das limitações que se referem àqueles resultados que não podem ser divulgados porque podem ferir os direitos das pessoas que participam do processo avaliador. No entanto, os envolvidos no processo avaliador têm o direito de serem informados das conclusões da avaliação e da metodologia de coleta, interpretação e análise dos dados, pois os *stakeholders*,

⁴⁶**Standard:** The evaluation should be complete and fair in its examinations and recording of strengths and weaknesses of the program being evaluated, so that strengths can be built upon and problem areas addressed.

⁴⁷**Standard:** The formal parties to an evaluation should ensure that the full set of evaluation findings along with pertinent limitations are made accessible to the persons affected by the evaluation, and any others with expressed legal rights to receive the results.

que não tiverem acesso a essas informações, poderão criar resistências ao processo por não terem tido a oportunidade de examiná-las criticamente e, sobretudo, não poderão fazer uso construtivo dos resultados ou podem ser prejudicados por ações e conclusões parciais e de pouca credibilidade. A forma, a responsabilidade e a autoridade pela divulgação dos resultados da avaliação, bem como quem terá acesso a eles devem ser negociados e registrados em acordo formal, sendo que a definição dos *stakeholders* que receberão os relatórios da avaliação não deve se dar baseada em conveniências, conteúdos das informações e economia, mas em prerrogativas éticas e legais.

P7 – Conflitos de Interesse

Padrão: Os conflitos de interesse devem ser discutidos abertamente e honestamente, para que eles não comprometam os processos e resultados da avaliação⁴⁸ (tradução nossa).

Os conflitos de interesse existem num processo avaliador quando os interesses pessoais ou financeiros da equipe de avaliação e dos *stakeholders* influenciam e afetam o processo de avaliação e seus resultados. A administração dos conflitos de interesse se torna mais imprescindível em avaliações internas, porque a possibilidade de haver influências de relações pessoais e de amizade nas atividades da avaliação são maiores. Nas avaliações externas pode haver conflitos de interesse em função da competitividade do sistema de mercado. As agências e avaliadores externos podem apresentar falsos resultados de processos avaliadores com a finalidade de garantir trabalhos futuros.

A fim de evitar que o processo avaliador seja corrompido por jogos de interesse, será preciso identificar as possíveis fontes desses conflitos junto aos *stakeholders* e estabelecer no acordo formal procedimentos para prevenir esse problema. É preciso encontrar meios consensuais com os *stakeholders* para evitar influências negativas ao processo, concomitante ao se fazer valer o que está explicitado no projeto e no acordo formal da avaliação. Quando os conflitos de interesse forem inevitáveis, urge uma meta-avaliação.

⁴⁸**Standard:** Conflict of interest should be dealt with openly and honestly, so that it does not compromise the evaluation processes and results.

P8 – Responsabilidade Fiscal

Padrão: A alocação de recursos e os gastos do avaliador devem refletir procedimentos adequados e responsáveis, além de serem prudentes e éticos, para que os gastos sejam apropriados e justificáveis⁴⁹ (tradução nossa).

É importante que todas as questões relativas às finanças do processo avaliador, como os custos diretos e indiretos da avaliação, receitas e despesas, as regras para a aquisição de materiais e serviços, e a situação funcional da equipe de avaliação, sejam especificados no acordo formal. Os recursos assegurados devem ser utilizados com parcimônia para que o processo transcorra sem dificuldades financeiras e não corra o risco de ser interrompido. O orçamento deve ser suficientemente flexível, para permitir realocações de recursos, quando necessário, e realizar uma avaliação de qualidade e concluí-la com êxito.

O patrocinador do processo avaliador tem o direito de só efetuar o pagamento das despesas se os objetivos da avaliação forem atingidos. Por outro lado, a equipe de avaliação também deve ter assegurado de que a disponibilização de recursos não será interrompida no decorrer do processo devido à natureza dos resultados. É preciso, portanto, que o orçamento seja cuidadosamente planejado e aprovado. Se ocorrer algum imprevisto que ameace a viabilidade financeira da avaliação, cabe à equipe de avaliação discutir aberta e francamente o problema com os *stakeholders* principais, para que providências sejam tomadas, uma vez que a equipe de avaliação é diretamente responsável pelo adequado uso dos recursos e cabe a ela auditar a contabilidade do processo avaliador.

Padrões de exatidão⁵⁰

Os padrões respectivos ao atributo Exatidão visam orientar que a avaliação produza e revele informação exata e confiável, isto é, têm por objetivo assegurar que a avaliação revele e transmita informações tecnicamente adequadas sobre os aspectos que determinam o valor e o mérito do objeto sob avaliação. Isso implica

⁴⁹**Standard:** The evaluator's allocation and expenditure of resources should reflect sound accountability procedures and otherwise be prudent and ethically responsible, so that expenditures are account for and appropriate.

⁵⁰Accuracy standards.

que sejam coletados dados sobre o maior número possível de aspectos a ele relacionados, além de os julgamentos estarem logicamente ligados aos dados.

Os doze padrões do atributo Exatidão são: Documentação do Programa, Análise Contextual, Propósitos e Procedimentos Descritos, Fontes de Informação Defensáveis, Informação Válida, Informação Confiável, Informação Sistemática, Análise de Informações Quantitativas, Análise de Informações Qualitativas, Conclusões Justificadas, Relatório Imparcial, e Meta-Avaliação.

E1 – Documentação do Programa

Padrão: O programa sob avaliação deve ser descrito e documentado claramente e com exatidão, para que possa ser identificado com clareza⁵¹ (tradução nossa).

Esse padrão recomenda que a equipe de avaliação tenha amplo conhecimento do programa sob avaliação, do projeto inicial à implementação. Os dados referentes ao programa devem ser colhidos junto à sua coordenação e seu *staff* e devem incluir aspectos relacionados às características do pessoal operacional, aos custos, aos procedimentos das atividades, ao local, às instalações, ao ambiente e à finalidade, aos objetivos e às metas dele.

O relatório da avaliação deve apresentar uma descrição precisa dos serviços, tempo e recursos despendidos no programa avaliado, para que seja possível uma análise do seu custo-benefício. Isso é necessário, por exemplo, para que os *stakeholders* possam avaliar se o programa foi bem implementado, se atingiu seus objetivos, se foi eficiente e eficaz, e se o seu cancelamento implicaria em perdas para as partes envolvidas e atingidas. A descrição do programa avaliado, no conteúdo e na forma, deve dar atenção às discrepâncias entre as suas características inicialmente planejadas em relação as suas características atuais.

E2 – Análise Contextual

Padrão: O contexto no qual o programa existe deve ser examinado detalhadamente, de modo a identificar as suas prováveis influências sobre o programa⁵² (tradução nossa).

⁵¹**Standard:** The program being evaluated should be described and documented clearly and accurately, so that the program is clearly identified.

Por não ser possível separar o programa do contexto no qual ele está inserido, é necessária a compreensão desse contexto para que a avaliação seja realística e responsiva às condições que a cercam. O conhecimento do contexto é necessário para ajudar os *stakeholders* e a equipe de avaliação a interpretar os resultados da avaliação, assim como a decidirem quando e onde conduzir a avaliação. É claro que essa decisão nem sempre é democrática e voluntária, pois se assim fosse, talvez só seriam avaliados aqueles programas cujos envolvidos e afetados aceitassem a idéia por unanimidade. A análise do contexto do programa deve incluir variáveis de seu ambiente interno e externo, tais como a localização geográfica e institucional do programa, o clima político e social que o cerca, outros programas e atividades competitivos e concorrentes, o *staff* envolvido, as condições econômicas; enfim, todos os fatores reconhecidos que possam estar influenciando o desenvolvimento de suas atividades.

E3 – Propósitos e Procedimentos Descritos

Padrão: Os propósitos e procedimentos da avaliação devem ser monitorados e descritos detalhadamente, para que possam ser identificados e aferidos⁵³ (tradução nossa).

Os propósitos de uma avaliação são explicitados em seus objetivos e na justificativa do uso dos resultados, e a sua descrição deve responder: como, quando e onde os resultados serão úteis para tomar decisões. A descrição dos procedimentos do processo avaliador deve responder: quantos, como, com que e onde os dados serão coletados, organizados, analisados, relatados e divulgados, a fim de satisfazer os propósitos da avaliação.

Quando um processo avaliador é planejado e construído de forma participativa, podem ocorrer divergências de opiniões entre os *stakeholders* em relação aos propósitos e procedimentos da avaliação. Os pontos convergentes e divergentes sobre os propósitos e procedimentos precisam ser identificados e avaliados. Ademais, os propósitos e procedimentos da avaliação também devem passar por revisões periódicas, a fim de verificar se os planos originais estão sendo

⁵²**Standard:** The context in which the program exists should be examined in enough detail, so that its likely influences on the program can be identified.

⁵³**Standard:** The purposes and procedures of the evaluation should be monitored and described in enough detail, so that they can be identified and assessed.

apropriados, em que extensão estão sendo implementados, e/ou se estão sendo alterados. No relatório final deverá constar o plano metodológico que realmente foi seguido, de maneira que os resultados e recomendações possam ser julgados e interpretados adequadamente.

E4 – Fontes de Informação Defensáveis

Padrão: As fontes de informação utilizadas na avaliação de um programa devem ser detalhadamente descritas, para que a adequação da informação possa ser aferida⁵⁴ (tradução nossa).

As fontes de informação de um processo avaliador podem ser pessoas, documentos oficiais e técnicos, audiovisuais, eventos, o contexto, entre outros. Para desvelar e explorar essas fontes de informação, em pesquisa amostral ou censitária, diversas técnicas e instrumentos podem ser usados. Por exemplo, as pessoas podem ser submetidas a questionários, testes, entrevistas; documentos e materiais audiovisuais e falas podem ser submetidos a análise de conteúdo; fatos e contextos podem ser observados. Contudo, para que a adequação da informação produzida possa ser aferida, os dados devem ser obtidos do maior número de fontes possível e comparados pelo critério da coerência. Essa comparação auxilia a identificação de opiniões e perspectivas diferentes sobre o programa avaliado.

Os métodos usados para selecionar as fontes de informação, os métodos de coleta de dados, os critérios usados para encerrar a coleta de dados (saturação, redundância, etc.), além de qualquer característica especial observada nos dados obtidos, devem ser documentados e justificados no relatório da avaliação. A justificativa deve ser suficiente para os *stakeholders* poderem aferir a adequação da informação que visa responder as perguntas de avaliação.

E5 - Informação Válida

Padrão: Os procedimentos de coleta de informação devem ser escolhidos ou desenvolvidos e implementados de modo a assegurar

⁵⁴**Standard:** The sources of information used in a program evaluation should be described in enough detail, so that the adequacy of the information can be assessed.

que a interpretação final seja válida para o uso pretendido⁵⁵ (tradução nossa).

A validade diz respeito à probidade ou integridade das informações e conclusões do processo avaliador. As informações e conclusões precisam ser validadas empiricamente, com base em evidências, critérios e padrões explícitos que permitam a sua interpretação e o seu julgamento. Essa validação está diretamente relacionada aos propósitos e às perguntas da avaliação, às necessidades de informação dos *stakeholders* e ao instrumental metodológico de coleta, interpretação e análise dos dados. A fim de evitar que o processo colete dados desnecessários ou não-apropriados e para garantir resultados adequados e isentos de erro, a validade da metodologia pode ser averiguada com pré-testes ou projetos piloto.

O uso de múltiplos procedimentos e fontes de informação também valida a informação. Os resultados e conclusões que são obtidos pela combinação de vários procedimentos têm maior validade, porque as vantagens de uma abordagem podem compensar as desvantagens de outra. Inegavelmente, não existe um método único para todas as situações; assim é preciso dispor de tantos procedimentos quantos forem necessários, para que sejam possíveis a comparabilidade das descobertas importantes e a aferição da validade da informação.

Fazer avaliação usando apenas métodos quantitativos já é tradição, porém já se percebeu que partes importantes da história do objeto avaliado se perdem com análises unilaterais. Avaliadores experientes descobriram que os melhores resultados são alcançados quando são usados métodos mistos, que combinam técnicas quantitativas e qualitativas de coleta, interpretação e análise de dados. Enfim, não há um único plano metodológico para produzir informação válida, pois a avaliação é sempre um exercício multidimensional e, assim, a metodologia usada também deve ser.

Ademais, a seleção dos procedimentos metodológicos deve levar em consideração, além dos propósitos e as perguntas da avaliação, também os recursos disponíveis e as características das fontes de dados.

⁵⁵**Standard:** The information gathering procedures should be chosen or developed and then implemented so that they will assure that the interpretation arrived at is valid for the intended use.

E6 - Informação Confiável

Padrão: Os procedimentos de coleta de informação devem ser escolhidos ou desenvolvidos e implementados de modo a assegurar que a informação obtida seja suficientemente confiável para o uso pretendido⁵⁶ (tradução nossa).

As diretrizes deste padrão têm muita similitude com as do padrão Informação Válida. Porém, é preciso fazer a distinção entre informação válida e informação confiável. Este padrão prescreve que o termo “confiável” se refere ao grau de consistência da informação obtida pelo processo de coleta de dados. É concernente à precisão dos dados, ou seja, quão interiormente consistentes são os resultados ou quão consistentes eles são sob condições de teste-reteste.

As informações de um processo avaliador são suscetíveis a diferentes fontes de erros, que podem estar relacionados a fatores metodológicos e/ou a fatores do contexto do programa sob avaliação. Na averiguação da confiabilidade da informação é preciso levar em consideração todas as possíveis fontes de erro a fim de identificar explicitamente os aspectos que podem afetar os resultados.

Ao estimar o grau de confiabilidade da informação também é importante levar em conta as unidades de análise nas quais a avaliação é focalizada. Se a unidade de análise é um grupo, não é adequado focalizar a análise no indivíduo. Nesse caso o foco deve ser o grupo. Para produzir informação confiável, é preciso considerar no momento da escolha das técnicas e instrumentos de coleta e análise dos dados, os propósitos, as perguntas de avaliação e o contexto do objeto sob avaliação, pois um mesmo instrumento pode não fornecer informação confiável em todas as situações. É preciso ressaltar que a confiabilidade dos resultados fornecidos por um instrumento ou procedimento pode variar, dependendo de como, quando e com quem foi administrado.

As similitudes entre os padrões Informação Confiável e Informação Válida, no entanto, não garantem a confiabilidade e a validade da informação simultaneamente, pois nem toda informação confiável, que é isenta de erros de coleta de dados, interpretação e análise, é válida para os *stakeholders* tomarem suas decisões.

⁵⁶**Standard:** The information gathering procedures should be chosen or developed and then implemented so that they will assure that the information obtained is sufficiently reliable for the intended use.

E7 - Informação Sistemática

Padrão: A informação coletada, processada e relatada num processo avaliador deve ser sistematicamente revisada e todos os erros devem ser corrigidos⁵⁷ (tradução nossa).

A informação produzida por uma avaliação, por maior que tenha sido o cuidado na coleta e análise dos dados, não está livre de erros e, por isso, ela deve ser sistematicamente revisada antes que seja disponibilizada aos *stakeholders*. Essa atividade deve ser delegada a pessoas ou equipes devidamente capacitadas. Em suma, é preciso ter uma equipe capacitada para a operacionalização dos procedimentos de coleta e análise dos dados, a fim de serem obtidas informações fidedignas e relatórios confiáveis e precisos. Os dados devem ser sistematicamente coletados e processados e a informação, antes de ser divulgada, deve ser revisada. Considerando o valor dessas informações, elas deverão ser armazenadas em arquivos de segurança, porém de fácil recuperação.

E8 – Análise da Informação Quantitativa

Padrão: A informação quantitativa em uma avaliação deve ser apropriada e sistematicamente analisada, para que as perguntas avaliativas possam ser efetivamente respondidas⁵⁸ (tradução nossa).

A avaliação por meio de métodos quantitativos tem como objetivo trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis, utilizando-se da teoria da probabilidade e de outros procedimentos estatísticos de análise de dados. Caracteriza-se pela objetivação e enfoca a matemática como uma questão de linguagem. É positivista, pois observa os fenômenos e fixa, pela análise lógica de caráter comparativo, ligações de regularidade que possam existir entre eles.

O trabalho de análise dos dados quantitativos deve iniciar-se com análises exploratórias para uma maior compreensão dos dados e para assegurar a sua precisão. O método comparativo de análise é usado com frequência e permite, por exemplo, analisar o dado concreto por meio de comparações, com a finalidade de verificar similitudes e explicar divergências entre sistemas, instituições, programas e

⁵⁷**Standard:** The information collected, processed, and reported in an evaluation should be systematically reviewed and any errors found should be corrected.

⁵⁸**Standard:** Quantitative information in an evaluation should be appropriately and systematically analyzed so that evaluation questions are effectively answered.

materiais educacionais ou comportamentos de diferentes grupos em diferentes programas.

As informações quantitativas geram questões que podem ser aprofundadas qualitativamente. Em virtude disso, é recomendável reconhecer e explorar a complementaridade entre análises quantitativas e qualitativas e apoiar as interpretações e conclusões em ambas. Contudo, nem todas as avaliações precisam usar análises estatísticas e, tampouco, serem estudos experimentais ou quase-experimentais comparativos.

E9 – Análise da Informação Qualitativa

Padrão: A informação qualitativa em uma avaliação deve ser apropriada e sistematicamente analisada, para que as perguntas avaliativas possam ser efetivamente respondidas⁵⁹ (tradução nossa).

Em contraste com a informação quantitativa, a informação qualitativa evita números e lida com narrativas, descrições e interpretações da realidade, cujos dados e informações podem ser provenientes de documentos, entrevistas e observações *in loco*. Os dados qualitativos podem ser quantitativa e qualitativamente analisados, o que dará maior profundidade e nova perspectiva às interpretações. A análise qualitativa na avaliação é o processo de compilar, interpretar e analisar a informação, cujo resultado é apresentado em forma de narrativa que deve estabelecer uma compreensão dos dados articulada ao contexto em que foram coletados e responder às perguntas de avaliação.

Em avaliações qualitativas, diferentemente das avaliações quantitativas, os procedimentos de coleta, interpretação e análise dos dados são mais flexíveis e podem ser construídos ao longo do processo. A análise, apesar de ocorrer desde o início do processo, torna-se mais sistemática e formal após o encerramento da coleta de dados, quando se transforma em um processo indutivo, interativo e recorrente, porque o avaliador, muitas vezes, volta às fontes para confirmar e ampliar os dados e para validar os resultados e conclusões.

A essência deste padrão é enriquecer a compreensão dos fenômenos e objetos sob avaliação e evitar conclusões equivocadas. Porém, não se espera que

⁵⁹**Standard:** Qualitative information in an evaluation should be appropriately and systematically analyzed so that evaluation questions are effectively answered.

diferentes avaliadores sejam totalmente isentos de valores e cheguem às mesmas conclusões sobre os mesmos eventos, mas sim, que haja alguma concordância com relação à representação da realidade na análise dos dados. A metodologia qualitativa requer que seja mantida uma atitude flexível e aberta e que admita outras discussões e interpretações da realidade, que possam ser igualmente válidas e aceitas, contudo, não dispensa a clara definição de critérios orientadores da interpretação e análise dos dados.

E10 – Conclusões Justificadas

Padrão: As conclusões tiradas a partir da avaliação devem ser explicitamente justificadas, para que os grupos de interesse possam aferi-las⁶⁰ (tradução nossa).

Os julgamentos e recomendações apresentados no relatório da avaliação devem ser defensáveis e justificados, de forma que os *stakeholders* recebam informação suficiente para determinar se as conclusões são consistentes ou se devem ser revistas ou desconsideradas. Conclusões e recomendações com justificativas inadequadas e superficiais podem induzir os *stakeholders* a equívocos na tomada de decisão, por isso elas devem ser baseadas em toda a informação coletada, incorporar resultados de análise precisa e lógica com base no quadro teórico de referência e nos procedimentos metodológicos da avaliação.

As conclusões de uma avaliação, da mesma forma como em outras pesquisas científicas, devem ser justificadas e comprováveis pelos dados pertinentes, que devem, sempre que possível, estar em apêndice do relatório ou acessíveis de outro modo, para que verificações possam ser feitas quando houver dúvida. As conclusões e recomendações também devem considerar todo o contexto do programa, de maneira que reflitam, de forma precisa e coerente, todos os aspectos avaliados e justifiquem o custo do processo avaliador. Por fim, as conclusões devem se limitar àquelas situações, períodos de tempo, pessoas, contextos e propósitos aos quais os resultados da avaliação se referem.

⁶⁰**Standard:** The conclusions reached in an evaluation should be explicitly justified, so that the stakeholders can assess them.

E11 – Relatório Imparcial

Padrão: Os procedimentos de relatório devem prever salvaguardas contra distorções produzidas por sentimentos pessoais e por preconceitos de alguma das partes para com a avaliação, de modo que os relatórios reflitam com justeza as descobertas avaliativas feitas⁶¹ (tradução nossa).

Distorções nas informações constantes nos relatórios da avaliação podem ocorrer quando alguns resultados são favorecidos em detrimento de outros, quando informações são omitidas ou quando os relatórios não refletem todas as perspectivas que foram avaliadas. As distorções também podem originar de negligências na coleta e análise dos dados, bem como de pressões de *stakeholders*, às quais a equipe de avaliação não pôde resistir. Para garantir relatórios imparciais é recomendável que a equipe de avaliação estabeleça, em acordo com os *stakeholders*, como eles serão produzidos e quais informações serão divulgadas, podendo submeter o seu conteúdo à crítica dos *stakeholders*, embora se reserve a autoridade sobre o texto final. A divulgação dos relatórios não deve ocorrer com base na natureza dos resultados e, tampouco, deve ser delegada ou permitida a pessoas não autorizadas no acordo formal e sem que tenha havido concordância sobre quais relatórios e para quais *stakeholders* eles serão divulgados.

Ademais, a redação dos relatórios, as conclusões e as recomendações da avaliação não podem ser influenciadas por pressões, conflitos de interesse e preconceitos das pessoas envolvidas ou atingidas pelo processo avaliador, de forma que as informações da avaliação possam ser utilizadas, efetivamente, na tomada de decisões. É preciso garantir relatórios precisos e confiáveis, que retratem sem distorções a realidade avaliada.

E12 – Meta-avaliação

Padrão: A própria avaliação deve ser avaliada formativa e somativamente, a partir destes e de outros padrões, para que a sua condução seja apropriada e, uma vez concluído o processo, para que

⁶¹**Standard:** Reporting procedures should guard against distortion caused by personal feelings and biases of any party to the evaluation, so that evaluation reports fairly reflect the evaluation findings.

seus pontos fortes e fracos possam ser examinados minuciosamente pelos *stakeholders*⁶² (tradução nossa).

A avaliação da avaliação é necessária para, a partir da crítica à *práxis*, decidir pela continuidade de programas avaliativos que estejam atendendo aos propósitos planejados e realizar modificações, aperfeiçoar ou cancelar aqueles programas que não estejam correspondendo às expectativas da equipe de avaliação e dos *stakeholders*.

A avaliação de processos avaliadores, em princípio, deve ser realizada por aqueles que os projetaram e os conduzem. Contudo, é recomendável que a equipe de avaliação submeta o seu trabalho à apreciação de meta-avaliadores externos. Essa participação externa ajuda a equipe de avaliação a evitar erros, posto que as suas atividades estão sob constante exame externo e críticas depreciativas e podem estar sujeitas a ações legais impetradas por *stakeholders* do programa avaliado que estejam insatisfeitos.

Os *stakeholders* também podem conduzir meta-avaliações. Eles têm o direito de acompanhar e verificar se a aplicação dos procedimentos avaliativos está ocorrendo conforme o planejado, bem como se eles estão sendo adequados e se estão fornecendo as informações necessárias aos propósitos da avaliação e para responder as perguntas de avaliação. Ademais, a realização periódica de meta-avaliação por diferentes pessoas ou grupos aumenta a credibilidade da equipe de avaliação, do processo avaliador e dos resultados.

A meta-avaliação pode ter papel formativo ou somativo e seguir os mesmos critérios e sistemática de aplicação dos padrões apresentados neste texto; assim sendo, ela também requer descrição detalhada do contexto e documentação do programa avaliador que está sob avaliação. A descrição e documentação dos propósitos da meta-avaliação devem constar em acordo formal e ser prevista no projeto de meta-avaliação.

A acurada documentação do processo avaliador dá credibilidade aos resultados e revela a justeza e a exatidão do meta-avaliador no tratamento dos dados. Ao mesmo tempo, essa documentação poderá sustentar a defesa do meta-

⁶²**Standard:** The evaluation itself should be formatively and summatively evaluated against these and other pertinent standards, so that its conduct is appropriately guided and, on completion, stakeholders can closely examine its strengths and weaknesses.

avaliador se ele for acusado de incúria profissional na condução do processo meta-avaliador e/ou quando os resultados não forem favoráveis a algum grupo de *stakeholders*, como também poderá suscitar avanços no estado-da-arte dos processos de avaliação de programas.

A meta-avaliação sabidamente é útil para detectar se o processo avaliador está fornecendo informações suficientemente confiáveis e precisas para a tomada de decisão. É, contudo, um recurso necessário para que o processo avaliador possa ser corrigido e melhorado, sendo possível que a própria meta-avaliação seja sujeita à refutação e nova avaliação.

REFERÊNCIA

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. **The program evaluation standards**: how to assess evaluations of educational programs. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

APÊNDICE C - PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (PAIUB)

O PAIUB tem como base sete princípios norteadores, quais sejam: Globalidade, Comparabilidade, Respeito à Identidade Institucional, Não-Premiação e Punição, Adesão Voluntária, Legitimidade e Continuidade. Esses princípios foram colocados como referência norteadora para os projetos de avaliação institucional das IES brasileiras, que deviam ter a auto-avaliação como etapa inicial e a avaliação externa, como etapa de complementação.

Globalidade

Este princípio sugere que todos os elementos que compõem o objeto e o contexto da avaliação sejam incluídos na avaliação, de modo a torná-la a mais completa possível.

A globalidade está diretamente relacionada ao caráter institucional da avaliação. Nesse sentido, a avaliação de um objeto educacional (um curso de graduação, por exemplo) não deve ser realizada isolada do seu contexto institucional, apesar de a informação de interesse concentrar-se no objeto sob avaliação. O contexto no qual o objeto está inserido deve ser examinado e as variáveis que o influenciam reconhecidas. Assim, o entendimento do contexto do objeto é aspecto fundamental a ser considerado no momento da interpretação e análise dos dados da avaliação.

O contexto a que o princípio da Globalidade se refere inclui o ambiente interno e externo do objeto educacional sob avaliação. Dessa forma, nele estão incluídos o ensino, a pesquisa, a extensão, a administração, a infra-estrutura, as necessidades dos *stakeholders* internos e externos, a comunidade circundante, enfim, o ambiente institucional como um todo.

Comparabilidade

O princípio da comparabilidade visa uma uniformidade básica da linguagem, das metodologias e dos indicadores de avaliação das IES de forma que seja possível a comparabilidade. Na prática, esse princípio é difícil de ser aplicado, pois, abrange dois aspectos distintos. O primeiro é a definição clara dos termos usuais ao meio acadêmico, essencial para a compreensão do que acontece nas IES. Com relação ao segundo, o uso de metodologias e indicadores de avaliação comuns, há algumas restrições quando se parte do pressuposto de que a decisão sobre quais métodos e técnicas de avaliação utilizar depende do tipo de informação que se quer colher e do uso que se quer dar a ela.

Ao que parece, a comparabilidade expressa neste princípio se refere a padrões de avaliação educacional, pois o uso de metodologias de avaliação diferentes pelas diversas IES não inviabilizaria o uso dos dados para fins gerenciais. Aliás, o uso de metodologias diferentes pelas diversas IES é justificado pelo próximo princípio, ou seja, a identidade institucional, uma vez que o sistema de educação superior é composto de instituições bastante heterogêneas, associando-se cada tipo de instituição a diferentes objetivos específicos. Dessa forma, por exemplo, a abordagem de avaliação dada aos cursos de graduação oferecidos pelas universidades, que têm tradição em pesquisa e extensão, poderia ser diferente daquela dada às instituições que se dedicam apenas ao ensino.

Respeito à identidade institucional

Diz o princípio que as IES devem identificar suas características particulares de forma a visualizar no contexto as diferenças que existem entre as instituições de todo o país. Além de se diferenciarem pelo formato institucional, as IES brasileiras ainda se diferenciam pelo seu estágio de desenvolvimento, objetivos, atividades, tipo de gestão, dependência administrativa, localização geográfica, entre outros. Esses fatores se estendem a todos os objetos educacionais e deverão ser considerados no momento da avaliação. Para isso ser possível, a política de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Superior deveria ter flexibilidade para permitir que cada IES possa propor os seus próprios critérios e indicadores de avaliação específicos,

ajustados à sua realidade, porém complementares a um roteiro básico comum a todas as instituições, de forma a permitir a operacionalidade do Sistema de Avaliação em todas as regiões do país.

Não-premiação ou punição

A avaliação não deve ser instrumento para premiar ou para identificar os culpados pelos problemas, mas sim, um mecanismo que forneça informações para a remoção das causas das insuficiências identificadas.

A premiação e a punição estão historicamente associadas à avaliação educacional, basta lembrar dos castigos que os professores aplicavam aos alunos, cujo desempenho nos testes não era satisfatório, e dos prêmios concedidos aos de melhor desempenho. Outro exemplo é o caso da lista dos improdutivos da Universidade de São Paulo, divulgada pela Folha de São Paulo, em 21 de janeiro de 1988, que expôs ao constrangimento o corpo docente de uma das universidades de maior produção científica do país, ao ser considerada apenas a quantidade em detrimento da qualidade do que cada professor produziu.

Há quem diga que é preciso premiar os dedicados e competentes para que a baixa qualidade não tome conta da educação superior. No entanto, no momento que alguns são premiados, os excluídos, indiretamente, já estarão sendo punidos.

Esse parêntesis apenas foi feito para fins ilustrativos; o que importa dizer é que a avaliação é importante para impulsionar a autocrítica no sentido de conhecer como se realizam as atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração das IES e para atender ao seu compromisso com a formação plena do cidadão e com as necessidades da sociedade; nessa direção, a avaliação é, sobretudo, importante para conhecer as causas dos problemas e tomar medidas para removê-los, ao invés de procurar e punir os culpados por eles.

Adesão voluntária

Este princípio reporta que a avaliação deve ser um processo construído de forma participativa, com o envolvimento da comunidade acadêmica voluntariamente, sem nenhum tipo de coerção.

A Adesão Voluntária dá legitimidade política à avaliação, além de consolidar os valores acadêmicos, as atitudes e as formas coletivas de conduta que tornam o ato avaliativo parte integrante do exercício cotidiano das IES, ou seja, é importante referência para a consolidação da cultura da avaliação. Ademais, um processo avaliador construído de forma participativa, sem coerção, tem menores chances de ser boicotado, e as informações por ele produzidas serão mais responsivas e úteis para a tomada de decisões.

Legitimidade

O princípio da legitimidade se refere à confiabilidade política, técnica e científica do processo avaliador. A avaliação deve ser política, técnica e cientificamente legítima de forma que possa fornecer informação válida e confiável. A legitimidade política da avaliação é garantida pela adesão voluntária, enquanto que a legitimidade técnica e científica é garantida pelos avaliadores e/ou organizadores da avaliação e pelos métodos e técnicas que orientam o processo.

É preciso acrescentar que a aceitação e o uso dos resultados de uma avaliação serão maiores se a equipe de avaliação estiver empenhada em assegurar a sua credibilidade e sua competência técnica na projeção, administração e execução do processo avaliador.

Continuidade

O princípio da Continuidade refere-se à necessidade de o processo de avaliação ter característica longitudinal e contínua, de forma que se institua uma cultura de avaliação e seja possível a comparabilidade dos dados, identificando o grau de eficácia das medidas adotadas a partir dos dados obtidos. Ele, de certa

maneira, já está implícito nos princípios da Comparabilidade e da Adesão Voluntária. Ademais, somente a continuidade do processo avaliador poderá definir a confiabilidade dos instrumentos e dos resultados da avaliação em uma meta-avaliação.

Apesar da ênfase dada à avaliação dos cursos de graduação, o PAIUB ensejou a avaliação institucional, apresentando os sete princípios como diretrizes básicas para cada IES construir o seu próprio projeto de avaliação, de modo que esse fosse (i) um processo contínuo de aperfeiçoamento acadêmico; (ii) uma ferramenta para o planejamento da gestão; e (iii) um processo sistemático de prestação de contas à sociedade.

REFERÊNCIA

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB**. 1994.

ANEXOS

ANEXO A - AI: MODELO HIERÁRQUICO DA AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL

	CATEGORIAS DE ANÁLISE	INDICADORES	ASPECTOS AVALIADOS
ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL	Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)	Missão institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Vocação global da IES; - Objetivos; - Metas.
		Ações institucionais propostas e em andamento	<ul style="list-style-type: none"> - Coerência das ações acadêmico-administrativas propostas e em andamento, em função da vocação global, dos objetivos e das metas da IES; - Metodologia e cronograma de implementação do PDI.
		Gestão acadêmico-administrativa	<ul style="list-style-type: none"> - Administração da IES; - Integração entre gestão administrativa, órgãos colegiados e comunidade acadêmica; - Mecanismos de acompanhamento sistemáticos dos objetivos da IES; - Estrutura e fluxo do controle.
	Projetos pedagógicos dos cursos e articulação das atividades acadêmicas	Processo de elaboração e de implementação dos processos pedagógicos dos cursos	<ul style="list-style-type: none"> - Participação das coordenações de curso e dos docentes na elaboração, implementação, revisão e atualização dos projetos pedagógicos dos cursos.
		Atividades de ensino, pesquisa e extensão e sua articulação	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados da avaliação da graduação considerando o ENC e a ACE; - Apoio didático do corpo docente; - Acompanhamento pedagógico dos discentes; - Avaliação do desempenho docente; - Atividades de ensino de pós-graduação; - Atividades de pesquisas (ou práticas de investigação) e sua articulação com o ensino; - Atividades de extensão e sua articulação com o ensino; - Parcerias acadêmicas, institucionais e empresariais.
	Avaliação institucional	Auto-avaliação da IES	<ul style="list-style-type: none"> - Existência de órgão ou comissão permanente de avaliação e sua articulação com o PDI; - Abrangência do projeto de auto-avaliação da IES; - Participação da comunidade nos processos de auto-avaliação da IES; - Divulgação dos resultados da auto-avaliação da IES; - Ações acadêmico-administrativas em função da auto-avaliação; - Articulação entre a interpretação dos resultados das avaliações realizadas pelo MEC, das avaliações realizadas por outros agentes externos e os da auto-avaliação da IES.

Fonte: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. DAES. **Manual de avaliação institucional: centros universitários**. Brasília: MEC/INEP, 2002. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em 09 set. 2003.

ANEXO B - AI: MODELO HIERÁRQUICO DA AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO CORPO DOCENTE

	CATEGORIAS DE ANÁLISE	INDICADORES	ASPECTOS AVALIADOS
CORPO DOCENTE	Formação acadêmica e profissional	Titulação dos docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Percentual dos docentes com especialização; - Percentual dos docentes com mestrado; - Percentual dos docentes com doutorado.
		Experiência profissional do corpo docente.	<ul style="list-style-type: none"> - Tempo de exercício no magistério superior; - Tempo de serviço fora do magistério superior; - Percentual dos docentes com formação pedagógica.
	Condições de trabalho	Regime de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Percentual dos docentes em tempo integral; - Percentual dos docentes em tempo parcial; - Percentual dos docentes horistas.
		Plano de carreira;	<ul style="list-style-type: none"> - Critérios de admissão e de progressão na carreira; - Política de capacitação.
		Estímulos (ou incentivos) profissionais	<ul style="list-style-type: none"> - Mecanismos de apoio à produção pedagógica, científica, técnica, cultural e artística; - Mecanismos de apoio à participação em eventos científicos e acadêmicos; - Incentivo à formação pedagógica dos docentes; - Mecanismos de apoio à qualificação acadêmica dos docentes.
	Desempenho acadêmico e profissional	Publicações	<ul style="list-style-type: none"> - Artigos publicados em periódicos científicos; - Livros ou capítulos de livros publicados; - Trabalhos publicados em anais (completos e resumos)
		Produções pedagógicas, intelectuais, técnicas, culturais e artísticas	<ul style="list-style-type: none"> - Propriedade intelectual depositada ou registrada; - Projetos e/ou produções técnicas, culturais e artísticas; - Produção didático-pedagógica relevante, publicada ou não.

Fonte: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. DAES. **Manual de avaliação institucional:** centros universitários. Brasília: MEC/INEP, 2002. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em 09. set. 2003.

ANEXO C - AI: MODELO HIERÁRQUICO DA AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO INSTALAÇÕES

	CATEGORIAS DE ANÁLISE	INDICADORES	ASPECTOS AVALIADOS
INSTALAÇÕES	Instalações gerais	Espaço físico	<ul style="list-style-type: none"> - Salas de aula para cursos de graduação (e para os sequenciais e de pós-graduação, quando for o caso); - Instalações administrativas; - Instalações para docentes dos cursos de graduação – sala de professores, salas de reuniões e gabinetes de trabalho; - Instalações para docentes dos cursos de pós-graduação – sala de professores, salas de reuniões e gabinetes de trabalho; - Instalações para coordenações dos cursos de graduação; - Instalações para coordenações dos cursos de pós-graduação; - Auditório / sala de conferência; - Instalações sanitárias – adequação e limpeza; - Condições de acesso para portadores de necessidades especiais; - Infra-estrutura de segurança ; - Plano de expansão física, quando necessário.
		Equipamentos	<ul style="list-style-type: none"> - Acesso a equipamentos de informática pelos docentes; - Acesso a equipamentos de informática pelos alunos; - Recursos audiovisuais e multimídia; - Existência da rede de comunicação (<i>Internet</i>); - Plano de expansão e de atualização dos equipamentos.
		Serviços	<ul style="list-style-type: none"> - Manutenção e conservação das instalações físicas; - Manutenção e conservação dos equipamentos.
	Biblioteca	Espaço físico	<ul style="list-style-type: none"> - Instalações para o acervo; - Instalações para estudos individuais; - Instalações para estudos em grupo;
		Acervo	<ul style="list-style-type: none"> - Livros; - Periódicos; - Informatização; - Base de dados; - Multimídia; - Jornais e revistas; - Políticas de aquisição, expansão e atualização.
		Serviços	<ul style="list-style-type: none"> - Horário de funcionamento; - Serviço de acesso ao acervo; - Pessoal técnico-administrativo; - Apoio na elaboração de trabalhos acadêmicos.
	Laboratórios e instalações especiais	Espaço físico	<ul style="list-style-type: none"> - Salas dos laboratórios e instalações especiais; - Iluminação, ventilação e limpeza; - Política de conservação e/ou de expansão do espaço físico.
		Equipamentos e mobiliário	<ul style="list-style-type: none"> - Equipamentos; - Mobiliário; - Política de aquisição, atualização e manutenção dos equipamentos.
		Serviços e atividades acadêmicas	<ul style="list-style-type: none"> - Áreas acadêmicas atendidas; - Normas de biossegurança; - Pessoal técnico; - Política de contratação e de qualificação de pessoal técnico.

Fonte: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. DAES. **Manual de avaliação institucional: centros universitários**. Brasília: MEC/INEP, 2002. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em 09 set. 2003.

ANEXO D - ACE: MODELO HIERÁRQUICO DA AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

	CATEGORIAS DE ANÁLISE	INDICADORES	ASPECTOS AVALIADOS
ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	Administração Acadêmica	Coordenação do curso	<ul style="list-style-type: none"> - Atuação do coordenador do curso; - Participação efetiva da coordenação do cursos em órgãos colegiados acadêmicos da IES; - Participação do coordenador e dos docentes em colegiado de curso equivalente; - Existência de apoio didático-pedagógico ou equivalente aos docentes; - Titulação do coordenador do curso; - Regime de trabalho do coordenador do curso; - Experiência profissional acadêmica do coordenador do curso (como professor da educação superior); - Experiência profissional não-acadêmica e administrativa do coordenador do curso; - Efetiva dedicação do coordenador à administração e à condução do cursos.
		Organização acadêmico-administrativa	<ul style="list-style-type: none"> - Organização do controle acadêmico; - Pessoal técnico-administrativo.
		Atenção aos discentes	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio à participação em eventos; - Apoio pedagógico ao discente; - Acompanhamento psicopedagógico; - Mecanismos de nivelamento; - Acompanhamento de egressos; - Existência de meios de divulgação de trabalhos e produções dos alunos; - Bolsas de estudo; - Bolsas de trabalho ou de administração.
	Projeto do curso	Concepção do curso	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos do curso; - Perfil do egresso.
		Currículo	<ul style="list-style-type: none"> - Coerência do currículo com os objetivos do curso; - Coerência do currículo com o perfil desejado do egresso; - Coerência do currículo face às diretrizes curriculares nacionais; - Adequação da metodologia de ensino à concepção do curso; - Inter-relação das disciplinas na concepção e execução do currículo; - Dimensionamento da carga horária das disciplinas; - Adequação e atualização das ementas e programas das disciplinas; - Adequação, atualização e relevância da bibliografia.
		Sistema de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Coerência do sistema de avaliação do processo ensino-aprendizagem com a concepção do curso; - Procedimentos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem; - Existência de um sistema de auto-avaliação do curso.
	Atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação	Participação dos discentes nas atividades acadêmicas	<ul style="list-style-type: none"> - Participação dos alunos em programas / projetos / Atividades de iniciação científica ou em práticas de investigação; - Participação dos alunos em atividades de extensão; - Participação dos alunos em atividades articuladas com o setor produtivo ou de serviços ou em atividades fora da IES; - Participação em atividades de rotina; - Existência de bolsas acadêmicas.
		Estágio supervisionado	<ul style="list-style-type: none"> - Existência de mecanismos efetivos de acompanhamento e de cumprimento do estágio; - Relatórios de atividades realizadas durante o estágio supervisionado; - Relação professor/aluno na orientação de estágio; - Aspectos específicos de cada curso.
		Trabalho de conclusão de curso	<ul style="list-style-type: none"> - Existência de mecanismos efetivos de acompanhamento e de cumprimento do trabalho de conclusão de curso; - Relação professor/aluno na orientação de trabalho de conclusão de curso.
		Atividades de prática profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos específicos de cada curso

Fonte: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. DAES. **Manual geral de avaliação das condições de ensino**. Brasília: MEC/INEP, 2002a. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em 09 set. 2003.

ANEXO E - ACE: MODELO HIERÁRQUICO DA AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO CORPO DOCENTE

	CATEGORIAS DE ANÁLISE	INDICADORES	ASPECTOS AVALIADOS
CORPO DOCENTE	Formação acadêmica e profissional	Titulação dos docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Docentes com especialização na área; - Docentes com especialização em outras áreas; - Docentes com mestrado na área; - Docentes com mestrado em outras áreas; - Docentes com doutorado na área; - Docentes com doutorado em outras áreas;
		Experiência profissional do corpo docente	<ul style="list-style-type: none"> - Tempo de magistério superior; - Tempo de magistério no ensino fundamental e médio; - Tempo de exercício profissional, fora do magistério.
		Adequação da formação	<ul style="list-style-type: none"> - Docentes com formação adequada às disciplinas que ministram; - Docentes com formação / capacitação / experiência pedagógica.
	Condições de trabalho	Regime de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Docentes em tempo integral; - Docentes em tempo parcial; - Docentes horistas.
		Plano de carreira	<ul style="list-style-type: none"> - Ações de capacitação; - Critérios de admissão e de progressão na carreira; - Existência de um sistema permanente de avaliação dos docentes.
		Estímulos (ou incentivos) profissionais	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio à produção científica, técnica, pedagógica e cultural; - Apoio à participação em eventos; - Incentivo à formação pedagógica;
		Dedicação ao curso	<ul style="list-style-type: none"> - Carga horária do professor no ensino e em atividades complementares ao ensino; - Tempo de exercício de docência no curso.
		Relação aluno/docente	<ul style="list-style-type: none"> - Número médio de alunos por docente em disciplinas do curso; - Número médio de alunos por turma em disciplinas (ou atividades) práticas.
		Relação disciplina/docente	<ul style="list-style-type: none"> - Número médio de disciplinas por docente; - Proximidade temática das disciplinas lecionadas por docente.
	Atuação ou desempenho acadêmico e profissional	Publicações	<ul style="list-style-type: none"> - Artigos publicados em periódicos científicos; - Livros ou capítulos de livros publicados; - Trabalhos publicados em anais (completos e resumos); - Traduções de livros, capítulos de livros ou artigos publicados.
		Produções intelectuais, pedagógicas, técnicas, artísticas e culturais	<ul style="list-style-type: none"> - Propriedade intelectual depositada ou registrada; - Projetos e/ou produções técnicas, artísticas e culturais; - Produção didático-pedagógica relevante, publicada ou não.
		Atividades relacionadas ao ensino de graduação	<ul style="list-style-type: none"> - Docentes com orientação didática de alunos; - Docentes com orientação de estágio supervisionado, de trabalho de conclusão de curso ou de atividades de prática profissional; - Docentes com orientação bolsistas.
		Atuação nas atividades acadêmicas	<ul style="list-style-type: none"> - Atuação dos docentes em sala de aula; - Atuação dos docentes na pós-graduação (para Universidades e Centros Universitários); - Atuação dos docentes na pesquisa ou em outras atividades de produção do conhecimento; - Atuação dos docentes nas atividades de extensão.

Fonte: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. DAES. **Manual geral de avaliação das condições de ensino**. Brasília: MEC/INEP, 2002a. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em 09 set. 2003.

ANEXO F - ACE: MODELO HIERÁRQUICO DA AVALIAÇÃO DA DIMENSÃO INSTALAÇÕES

	CATEGORIAS DE ANÁLISE	INDICADORES	ASPECTOS AVALIADOS
INSTALAÇÕES	Instalações gerais	Espaço físico	<ul style="list-style-type: none"> - Salas de aula; - Instalações administrativas; - Instalações para docentes – sala de professores, salas de reuniões e gabinetes de trabalho; - Instalações para coordenação do curso; - Auditório / sala de conferência; - Instalações sanitárias – adequação e limpeza; - Condições de acesso para portadores de necessidades especiais; - Infra-estrutura de segurança ; - Plano de expansão física, quando necessário.
		Equipamentos	<ul style="list-style-type: none"> - Acesso a equipamentos de informática pelos docentes; - Acesso a equipamentos de informática pelos alunos; - Recursos audiovisuais e multimídia; - Existência da rede de comunicação científica;
		Serviços	<ul style="list-style-type: none"> - Manutenção e conservação das instalações físicas; - Manutenção e conservação dos equipamentos.
	Biblioteca	Espaço físico	<ul style="list-style-type: none"> - Instalações para o acervo; - Instalações para estudos individuais; - Instalações para estudos em grupo;
		Acervo	<ul style="list-style-type: none"> - Livros; - Periódicos; - Informatização; - Base de dados; - Multimídia; - Jornais e revistas; - Políticas de aquisição, expansão e atualização.
		Serviços	<ul style="list-style-type: none"> - Horário de funcionamento; - Serviço de acesso ao acervo; - Pessoal técnico-administrativo; - Apoio na elaboração de trabalhos acadêmicos.
	Instalações e laboratórios específicos	Laboratório de ...	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço físico; - Equipamentos; - Serviços.
		Fazenda ...	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço físico; - Equipamentos; - Serviços.
		Núcleo de ...	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço físico; - Equipamentos; - Serviços.
		n ...	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço físico; - Equipamentos; - Serviços.
		Clínica de ...	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço físico; - Equipamentos; - Serviços.

Fonte: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. DAES. **Manual geral de avaliação das condições de ensino**. Brasília: MEC/INEP, 2002a. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em 09 set. 2003.