

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA

TATIANE MERLO

**A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A FORMAÇÃO NA
UNIVERSIDADE: UMA ANÁLISE POR MEIO DO QUESTIONÁRIO DO
ESTUDANTE DO ENADE**

SÃO MATEUS
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA

TATIANE MERLO

**A PERCEÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A FORMAÇÃO NA
UNIVERSIDADE: UMA ANÁLISE POR MEIO DO QUESTIONÁRIO DO
ESTUDANTE DO ENADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Pública.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Helena Siervi Manso.

SÃO MATEUS
2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)
Bibliotecária: Perla Rodrigues Lôbo – CRB-6 ES-000527/O

M565p Merlo, Tatiane, 1985-
A percepção dos estudantes sobre a formação na universidade : uma análise por meio do Questionário do Estudante do ENADE / Tatiane Merlo. – 2018.
126 f. : il.

Orientador: Márcia Helena Siervi Manso.
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) –
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas.

1. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Brasil). 2. Estudantes – Formação. 3. Questionários - Estudantes. 4. Satisfação – Estudantes. I. Manso, Márcia Helena Siervi. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. III. Título.

CDU: 35

TATIANE MERLO

**A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A FORMAÇÃO NA
UNIVERSIDADE: UMA ANÁLISE POR MEIO DO QUESTIONÁRIO DO
ESTUDANTE DO ENADE**

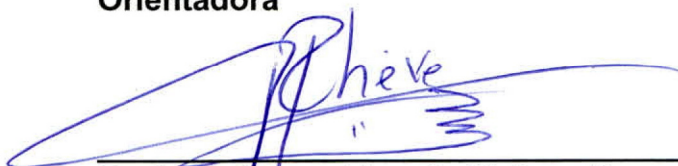
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Pública.

Aprovada em 02 de março de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.ª. Dr.ª. Márcia Helena Siervi Manso
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora



Prof. Dr. Osmar Vicente Chévez Pozo
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof. Dr. Ailton Pereira Morila
Universidade Federal do Espírito Santo

Dedico esta conquista aos meus pais, devido ao esforço que sempre fizeram para nos proporcionar estudo e, sobretudo, nos ensinar o caminho do bem. Nós conseguimos! Então, a vitória é de vocês!

AGRADECIMENTOS

A realização deste Mestrado é parte da colaboração de muitos. É com imenso prazer que compartilho esse momento e agradeço a todos aqueles que, de alguma forma e à sua maneira, contribuíram para essa realização. Assim, quero expressar o meu mais profundo agradecimento:

Em especial, aos meus pais pelo amor incondicional, pela dedicação e pelo sacrifício para que eu tivesse mais oportunidades do que vocês tiveram. Por sempre permitirem que eu fizesse minhas próprias escolhas, mesmo que discordassem. E, principalmente, por me ensinarem a ser livre. Graças a vocês, eu sou a autora da minha própria história. Obrigada por tudo.

Aos meus irmãos por dividirem comigo, de forma harmônica, tudo o que os nossos pais tinham e têm a oferecer. Por me ensinarem que, na vida, há coisas que se multiplicam ao serem partilhadas. Com vocês, aprendi a celebrar as conquistas de outras pessoas como se fossem minhas. Obrigada por me apresentarem os benefícios da fraternidade.

Ao meu esposo por sua valiosa contribuição humana. Você, com sua bondade e generosidade, me inspira, todos os dias, a ser uma pessoa melhor. Obrigada por todo amor e paciência dispensados a mim e por tornar a minha vida mais suave e prazerosa. Você é, sem dúvidas, minha melhor conquista.

À Professora Doutora Márcia Helena Siervi Manso, tão delicada e prestativa, por sua orientação tranquila e segura. Por permitir que eu desenvolvesse minha pesquisa no meu tempo. Com certeza, quero ser sua orientanda do Doutorado.

À Comissão Examinadora pela avaliação justa e coerente ao meu trabalho. Pelas sugestões que tanto contribuíram e, principalmente, pelos elogios à minha pesquisa. Vocês me estimularam a querer mais. Obrigada por isso.

Aos professores do Mestrado em Gestão Pública pelos frutíferos debates, pelos valiosos conselhos e também pelos momentos divertidos.

Aos colegas da turma do Mestrado em Gestão Pública de São Mateus pelo compartilhamento de experiências diante dos diversos e intensos momentos vividos nessa trajetória. E, principalmente, pela amizade construída. Nunca esquecerei o apoio que recebi nos momentos mais difíceis (nas minhas apresentações). Com vocês, o trajeto ficou mais fácil.

Aos colegas da Secretaria Geral do CEUNES pela compreensão e boa vontade, não somente nas trocas de turno, mas em tudo. E, principalmente, por ouvirem meus desabaços e por proporcionarem tantas palavras de apoio e incentivo. Vocês são minha família fora de casa.

Aos familiares e amigos, agradeço pela torcida solidária, pela companhia e pelos bons momentos vividos que me permitiram fugir um pouco desse universo de estudos. Obrigada pela companhia prazerosa de todos vocês.

À Direção do CEUNES, professores Roney Pignaton da Silva e Diógina Barata, pela disposição em lutar pela turma de Mestrado para os servidores do *campus* de São Mateus. Pois sem essa conquista, eu não alcançaria a minha de ser Mestra.

À Universidade Federal do Espírito Santo por ter me proporcionado tantas oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Nessa instituição, ingressei como discente de graduação, anos mais tarde como servidora (primeiramente no nível médio e depois no nível superior) e, finalmente, como Mestranda. Que venha o Doutorado!

Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.

Guimarães Rosa

RESUMO

A presente dissertação constitui-se em um estudo sobre a avaliação da educação superior por parte dos estudantes, com foco no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Para averiguar a satisfação discente sobre questões relacionadas ao Curso e à Instituição, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) utiliza o Questionário do Estudante do ENADE, um dos instrumentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Nessa perspectiva, as questões que norteiam esta pesquisa são: Qual a percepção dos discentes com relação à formação na Universidade? Os coordenadores utilizam esses dados para propor ações a serem tomadas na gestão dos cursos? Para responder a esses questionamentos, foram utilizadas duas fontes de dados: Questionário do Estudante respondido pelos alunos concluintes dos cursos de licenciatura do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES) no ano de 2014; e entrevista com os coordenadores dos respectivos cursos para saber a atuação deles diante das informações geradas pelo Questionário. A pesquisa caracteriza-se como descritiva com abordagem quanti-qualitativa e, quanto à coleta dos dados, enquadra-se como Estudo de Caso e Pesquisa Bibliográfica. Os resultados apontam que os discentes dos cursos do CEUNES investigados estão satisfeitos com a contribuição do seu curso em sua formação acadêmica, profissional e pessoal. A exceção é o curso de Física (Licenciatura), que apresentou fragilidade em quase todas as questões analisadas. Os resultados indicam também que todos os coordenadores entrevistados reconhecem a importância da avaliação feita pelos discentes à educação superior, entretanto, a maioria nunca utilizou essas informações para desenvolver melhorias. Diante disso, conclui-se que a Instituição investigada não padroniza a utilização desses dados, visto que cada coordenação utiliza-os (ou não) conforme interesse próprio. Desse modo, propõe-se à Instituição estudada, como produto final desta pesquisa, a implantação de um seminário de divulgação sobre a importância dos dados resultantes do Questionário do Estudante. A realização desse seminário permitirá à comunidade acadêmica ter contato direto com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Universidade para esclarecimento de dúvidas, visto que uma das reclamações dos coordenadores é devida à falta de apoio dessa Comissão nos processos de avaliação. Por meio desse seminário, pretende-se também organizar grupos de trabalho para iniciar a discussão sobre as avaliações, bem como refletir a respeito de ações que possam ser empregadas na Instituição, entre elas, a possibilidade de realização de uma pesquisa junto aos discentes para averiguar os motivos que geram insatisfação. De certo, a Instituição conseguirá captar informações que possam subsidiar ações para melhorar a qualidade dos cursos e, conseqüentemente, a satisfação dos estudantes.

Palavras-Chave: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Questionário do Estudante do ENADE. Formação acadêmica. Satisfação discente.

ABSTRACT

The present research consists of a study of the evaluation of higher education, made by the students, with a focus on the the National Exam of Students' Performance (ENADE). In order to ascertain the students' satisfaction regarding matters related to the course and the Institution, the National Institute of Studies and Educational Researches Anísio Teixeira (INEP) makes use of the ENADE's Student Questionnaire, one of the tools of the National System for the Evaluation of Higher Education (SINAES). Bearing this in mind, the guiding questions for this research are: What is the students' perception of the formation in the Institution? Do the coordinators utilize these data in order to propose actions to be taken in the management of the courses? In order to answer these questions, two sources of data were considered: answers to the Student Questionnaire given by the students graduating in 2014 from the North University Center of Espírito Santo (CEUNES); and interview made with the coordinators of these courses in order to get to know their actions regarding the information generated by the Questionnaire. The research is characterized as being descriptive with a quantitative-qualitative approach and, regarding data collection, it is a Case Study and Bibliographical Research. The results demonstrate that the graduates of the CEUNES' courses that were investigated are satisfied with the contribution of their course in their academic, professional and personal formation. The only exception is the Physics course, which presented fragility in almost every matter analyzed. The results also indicate that all the coordinators interviewed acknowledge the importance of the evaluation of higher education made by the students, however, most of them never made use of these data information in order to develop improvements. Accordingly, it can be inferred that the Institution does not standardize the usage of these data, since each coordination uses them (or not), according to their own interest. Therefore, it is suggested to the studied Institution the implementation of a seminar on the importance of the Student Questionnaire's data. The delivering of this seminar will allow the academic community having direct contact with the University's Internal Evaluation Commission (CPA) for query solution, since one of the coordinators' complaints is due to the lack of support from this Commission in the evaluation processes. It is also intended, through this seminar, to organize work groups to initiate the discussion on the evaluations, as well as reflecting on actions that can be taken in the Institution, being one of them the possibility to develop a poll with the students in order to ascertain the reasons that generate dissatisfaction. For sure, the Institution will be able to gather information so as to subsidize actions that will cooperate towards the improvement of the courses' quality and, as a result, the student satisfaction.

Keywords: National System of Evaluation of Higher Education. ENADE's student questionnaire. Academic formation. Student satisfaction.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Inventário de Teses e Dissertações que utilizam o questionário do estudante do ENADE como fonte de informação	20
Quadro 2 - Composição do CPC e pesos das suas dimensões e componentes	54
Quadro 3 – Quantitativo de estudantes no ENADE/2014, por curso	68

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Vista do Auditório Central, do Prédio de Salas de Aula e dos Prédios de Laboratórios do Eixo I do CEUNES.....	63
Fotografia 2 – Vista do Restaurante Universitário do CEUNES	64
Fotografia 3 – Vista do Pátio Central e da Cantina do CEUNES.....	65

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantitativo de estudantes do CEUNES no ENADE, por ano	66
Gráfico 2 – Percentual de estudantes dos cursos avaliados que concordam que “as disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional”	70
Gráfico 3 – Percentual de estudantes dos cursos avaliados que concordam que “as metodologias de ensino utilizadas no curso os desafiaram a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas”	71
Gráfico 4 - Percentual de estudantes dos cursos avaliados que concordam que “o curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional”	73
Gráfico 5 – Percentual de estudantes dos cursos avaliados que concordam que “o curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas”	74
Gráfico 6 - Percentual de estudantes dos cursos avaliados que concordam que “os conteúdos abordados nas disciplinas do curso favoreceram sua atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional”	76
Gráfico 7 - Percentual de estudantes dos cursos avaliados que concordam que “foram oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios no país”	77
Gráfico 8 - Percentual de estudantes dos cursos avaliados que concordam que “foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de programas, projetos ou atividades de extensão universitária”	78
Gráfico 9 – Tempo de mandato dos coordenadores e ex-coordenadores entrevistados	80
Gráfico 10 – Percentual de coordenadores e ex-coordenadores que já analisaram as respostas dadas pelos discentes ao Questionário do Estudante	80
Gráfico 11 - Motivos apontados pelos entrevistados para não utilizar os dados do Questionário como base para mudanças nos cursos.....	81
Gráfico 12 – O que os coordenadores e ex-coordenadores esperam da Universidade com relação ao uso das respostas dadas pelos discentes ao Questionário do Estudante	84

LISTA DE SIGLAS

ACE - Avaliação das Condições de Ensino

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CC - Conceito de Curso

CEA - Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior

CEUNES – Centro Universitário Norte do Espírito Santo

CI - Conceito Institucional

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CPA – Comissão Própria de Avaliação

CPAC - Comissão Própria de Avaliação de Centro

CPC – Conceito Preliminar de Cursos

DAES - Diretoria de Avaliação da Educação Superior

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ENC – Exame Nacional de Cursos

FHC - Fernando Henrique Cardoso

GERES - Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior

IDD - Indicador da Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado

IES – Instituição de Ensino Superior

IGC – Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

NDE - Núcleo Docente Estruturante

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PPC - Projeto Político Pedagógico

SEAVIN - Secretaria de Avaliação Institucional

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

SNA - Sistema Nacional de Avaliação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UF - Unidade de Federação

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 O PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	24
2.1 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL COLÔNIA	25
2.2 O ENSINO SUPERIOR NO IMPÉRIO	27
2.3 O ENSINO SUPERIOR NA PRIMEIRA REPÚBLICA.....	30
2.4 O ENSINO SUPERIOR NA ERA DE VARGAS	33
2.5 O ENSINO SUPERIOR NO GOVERNO PROVISÓRIO	36
2.6 O ENSINO SUPERIOR NA REPÚBLICA POPULISTA.....	36
2.7 O ENSINO SUPERIOR NA DITADURA MILITAR	39
2.8 O ENSINO SUPERIOR NO PERÍODO DE REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL.....	40
3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	43
3.1 O SURGIMENTO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL.....	44
3.2 O PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (PAIUB).....	46
3.3 O EXAME NACIONAL DE CURSOS (ENC).....	46
3.4 O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES).....	49
3.4.1 Avaliação das Instituições de Educação Superior	51
3.4.2 Avaliação dos Cursos de Graduação	53
3.4.3 Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).....	55
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	58
4.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	58
4.1.1 Classificação da pesquisa quanto à natureza	59
4.1.2 Classificação da pesquisa quanto aos objetivos	59
4.1.3 Classificação da pesquisa quanto à abordagem	60
4.1.4 Classificação da pesquisa quanto aos procedimentos técnicos escolhidos.....	60
4.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	61

4.3 O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	63
4.4 HISTÓRICO DO ENADE NO CEUNES.....	65
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	67
5.1 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS DISCENTES AO QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE.....	67
5.2 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS COORDENADORES E EX-COORDENADORES DE CURSO	79
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS.....	91
APÊNDICES	100
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	101
APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE PESQUISA	102
APÊNDICE C - PROJETO DE PESQUISA.....	104
ANEXOS	113
ANEXO A - QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE – ENADE 2014.....	114
ANEXO B - QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE - ENADE 2014 ITENS PARA ESTUDANTES DAS LICENCIATURAS.....	124

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objeto de estudo o Questionário do Estudante, um dos instrumentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

O SINAES tem o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação. Esse sistema entrou em vigor em 2004 e, desde então, vem ampliando suas funções e ganhando cada vez mais destaque no contexto das políticas públicas sobre educação superior no Brasil.

A avaliação da educação superior, quando realizada de maneira dinâmica, pode ser utilizada como referencial para as Instituições de Ensino Superior (IES), visto que é capaz de disponibilizar evidências empíricas com relação à realidade das instituições, tanto sobre suas potencialidades, quanto sobre as debilidades (BRITO, 2008).

A análise sistemática e integrada do conjunto de informações que compõem a educação superior, de maneira geral, permitirá

[...] uma melhor compreensão do funcionamento, das qualidades e das insuficiências de cada instituição, do sistema de educação superior bem como da política educacional voltada para este nível de ensino, possibilitando uma atuação orgânica e menos pontual dos vários órgãos do Ministério da Educação (TRINDADE, 2007, p. 13).

Fica evidente a importância das avaliações para todo o sistema educacional, uma vez que permitem a identificação de fatores que contribuem, ou não, para o alcance das metas educacionais, sociais e econômicas que o país pretende atingir.

De acordo com Dias Sobrinho (2010), a avaliação é a principal ferramenta da instituição, sendo, portanto, a base para a implementação de reformas educacionais. Por meio da avaliação, pode-se propor mudanças que vão desde os currículos e as metodologias de ensino, passando pela gestão das instituições, até alcançar o sistema educativo. Podendo, também, influenciar o estabelecimento de prioridades nas políticas de pesquisa e as noções de responsabilidade social. Enfim, envolve

transformações desejadas não somente para a educação superior, mas para toda a sociedade, de forma geral.

Nesse contexto, pode-se afirmar que “a avaliação é fundamentalmente política porque pertence ao interesse social e produz efeitos públicos de grande importância para as sociedades” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 93).

É importante destacar que, além de realizar a avaliação, é preciso identificar as características por ela apontadas, utilizando-as como base para elaboração de novos instrumentos. No entanto, segundo Dias Sobrinho (2003), nem sempre os resultados da avaliação são considerados ao estabelecer as políticas governamentais para a educação e isso cria dificuldades à credibilidade e à eficácia do processo avaliativo, uma vez que a avaliação deveria organizar as políticas públicas e não o contrário.

Deve-se considerar, também, que a avaliação pode ser utilizada com propósitos distintos. Bortolotti e outros (2012) explicam que, quando aplicada no sentido de medição, a avaliação pode ser feita com duas finalidades: para medir o desempenho e para averiguar a satisfação de usuários de determinado produto ou serviço.

Nesse sentido, ao avaliar os discentes, o SINAES contempla as duas finalidades, pois além da aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) que, de fato, mede o desempenho, utiliza-se de questionários que captam, entre outras informações, a opinião dos discentes sobre diversos assuntos, tais como:

- Satisfação sobre questões relacionadas ao Curso e à Instituição onde estudam (Questionário do Estudante);
- Opinião sobre o magistério, quando for o caso (Questionário do Estudante – itens para estudantes das licenciaturas); e
- Opinião sobre a prova a qual foram submetidos (Questionário de Percepção da Prova).

Entende-se que a avaliação da satisfação dos estudantes sobre a instituição e o curso é uma ferramenta importante para a compreensão dos problemas existentes,

bem como, identificação de suas causas e aplicação de medidas corretivas, ou seja, é uma importante fonte de informações para embasar o planejamento de ações das universidades. De acordo com Leite (1997, p. 9), “a discussão do que e do como avaliar a universidade brasileira é tão importante como o destino que vai se dar aos resultados do processo”. Por isso, esta pesquisa se propõe a investigar a satisfação do usuário da educação superior, ou seja, a opinião dos discentes concluintes sobre a formação na graduação. E, pretende-se, também, verificar de que forma a instituição de ensino, por meio dos coordenadores dos cursos, utiliza essas informações disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹.

Para desenvolver este estudo, optou-se por analisar as respostas dos discentes de uma mesma universidade, visto que essa análise pode demonstrar um perfil próprio dessa instituição e apontar questões importantes a serem revistas ou mantidas. Dessa forma, parece relevante propor alguns questionamentos, tais como: Qual a percepção dos discentes com relação à formação na Universidade? Os coordenadores utilizam esses dados para propor ações a serem tomadas na gestão dos cursos?

Para responder a essas questões, analisou-se o conjunto de respostas dos estudantes concluintes dos cursos de licenciatura do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES) que participaram do ENADE, no ano de 2014, e responderam ao questionário do estudante. Os cursos analisados são: Ciências Biológicas (Licenciatura), Física (Licenciatura), Matemática (Licenciatura) e Química (Licenciatura). Também foi necessário entrevistar os coordenadores dos respectivos cursos para saber a atuação deles diante das informações geradas pelo Questionário.

A escolha pelos discentes dos cursos de licenciatura se deu devido à preocupação com a formação desses alunos, haja vista que eles serão os responsáveis pela educação de novos cidadãos. Quanto à instituição, optou-se por estudar o Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES) - um dos *campi* da Universidade

¹ Autarquia Federal responsável pelo processo avaliativo.

Federal do Espírito Santo - devido sua importância para a região e pela atuação da pesquisadora nesse local como servidora técnica-administrativa e como discente do Mestrado². O Mestrado ao qual a pesquisadora está vinculada é profissional e, portanto, tem em sua concepção a proposta de trabalhar com realidades organizacionais para identificar um problema e apontar soluções. Assim, além de sugestões para outras pesquisas, como se faz em mestrados acadêmicos, a pesquisadora deverá apresentar um produto específico relacionado ao problema de pesquisa, que já tenha sido aplicado ou que seja aplicável à organização estudada (OLIVIER e DIAS, 2017). Esse foi mais um dos motivos para a escolha desse *campus*, visto que pretende-se aplicar os conhecimentos adquiridos na própria instituição onde a pesquisadora estuda e trabalha.

Considerando que o *campus* a ser analisado é novo e que os cursos investigados, certamente, ainda estão buscando os caminhos para consolidarem-se, a hipótese é de que os discentes respondam, de modo geral, que as condições estão insatisfatórias. Quanto ao uso dos dados do Questionário, acredita-se que a instituição não esteja dando ênfase para essas informações. Entretanto, só uma análise aprofundada poderá, de fato, identificar a realidade dessa instituição.

Para saber o estado atual de desenvolvimento das pesquisas nacionais que se dedicam às informações geradas pelo questionário do estudante do ENADE e também para conhecer como esses dados estão sendo utilizados no ambiente das instituições de ensino superior brasileiras, realizou-se um levantamento da produção acadêmica nacional disponibilizada no portal eletrônico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³, tomando como referência

² Apesar do Mestrado em Gestão Pública estar vinculado ao Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, *campus* de Goiabeiras, há turmas nos *campi* de São Mateus (onde a pesquisadora estuda) e de Alegre.

³ No Portal da CAPES são disponibilizados os trabalhos publicados no Brasil desde 1987. Então, para realizar esta pesquisa, fez-se a busca por todo o período de abrangência do site, sem especificar o ano. No entanto, como o ENADE foi instituído em 2004, os trabalhos a serem utilizados como referência serão os de 2004 até o mês de julho de 2017 (ocasião em foi feito o levantamento).

teses de doutorado e dissertações de mestrado que contém os descritores “questionário do estudante”⁴ e questionário AND⁵ ENADE.

Na plataforma de teses e dissertações, iniciou-se a busca por trabalhos que apresentam no título ou no conjunto de palavras-chaves ou no resumo a expressão “questionário do estudante”. Nesse momento, foram identificados sete trabalhos. Num segundo momento, foi feita a busca pelas palavras questionário AND ENADE e foram encontrados 55 trabalhos. Após verificação dos estudos localizados, observou-se que os sete trabalhos que contêm as palavras “questionário do estudante” estavam também compreendidos dentre os trabalhos que contêm as palavras questionário e ENADE. Assim, compôs-se um grupo com 55 trabalhos que foram analisados. Após a leitura dos resumos, verificou-se que 41 não utilizam as informações do questionário do estudante do ENADE, restando, portanto, apenas 14 pesquisas que utilizam os dados do Questionário do Estudante do ENADE como fonte de informação, conforme o quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Inventário de Teses e Dissertações que utilizam o questionário do estudante do ENADE como fonte de informação

(continua)

Título	Autor	Instituição	Ano
Aplicação da Modelagem de Equações Estruturais para Avaliação da Satisfação dos Alunos de Engenharia de Produção de Universidades Privadas segundo o ENADE 2011	Agenor Sousa Santos Neto	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2016
Aplicação do Modelo Hierárquico Multinível na Predição de Desempenho no ENADE	Andreia Silva da Mata	Universidade São Francisco	2010
As Condições dos Cursos de Licenciatura em Geografia no Brasil: Uma Análise Territorial e de Situação	Vivian Fiori	Universidade de São Paulo	2013
As políticas de educação superior, novos modos de regulação e seus desdobramentos nos cursos de graduação em Odontologia (1995 – 2008) ⁶	Maria Inês Barreiros Senna	Universidade Federal de Minas Gerais	2010

⁴ O termo entre aspas representa que a busca indicará apenas trabalhos que contenham a expressão completa nessa ordem.

⁵ A palavra *AND* entre as palavras questionário e ENADE determina que serão buscados somente os trabalhos que contenham as duas palavras, mas independente da ordem.

⁶ Vale ressaltar que após consulta à tese intitulada no Banco de Dados da Capes como “Novos modos de regulação das políticas de educação superior e o ensino de graduação em odontologia no brasil (1995-2008): espaços, sujeitos e ações”, verificou-se que o título correto é “As políticas de educação superior, novos modos de regulação e seus desdobramentos nos cursos de graduação em Odontologia (1995 – 2008)” e , portanto, adotou-se neste trabalho o nome correto.

Quadro 1 – Inventário de Teses e Dissertações que utilizam o questionário do estudante do ENADE como fonte de informação

(conclusão)

Título	Autor	Instituição	Ano
Avaliação e Proposta de Indicadores: A Contribuição do ENADE na Gestão das Bibliotecas Universitárias	Lussara Ribeiro Vieira Marques	Universidade de Brasília	2015
Entre o Público e o Privado: Adequação às Políticas de Acesso ao Ensino Superior	Isabel Silveira da Silva Leite	Universidade Federal Fluminense	2017
Meritocracia e Acesso ao Ensino Superior no Brasil e na França: Faces da Desigualdade?	Cristina Cardoso	Universidade Federal do Paraná	2015
Motivações para a Escolha da Licenciatura em Matemática e Pedagogia: Um Estudo com Alunos da PUC/SP e UFMT	Levi de Oliveira Souza	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2010
O Capital Cultural do Estudante da EAD na Educação Superior Brasileira	Marindia Zeni	Fundação Universidade de Passo Fundo	2016
O PROUNI como Política de Inclusão Social : Uma Avaliação por Meio do ENADE	Ana Paula de Siqueira Gaudio	Universidade Católica de Brasília	2014
Propensão ao Magistério: Uma Análise com Dados do ENADE 2008	Caio Kyoshi Costa Sato	Universidade Federal Fluminense	2015
Qualidade do Ensino Superior no Curso de Administração: A Avaliação dos Egressos	Claudia de Salles Stadtlober	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	2010
Reorientação da Formação em Saúde: A Contribuição do Programa PET-Saúde	Barbara Cassia de Santana Farias Santos	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2014
Um Estudo sobre as Expectativas Acadêmicas e Profissionais dos Alunos Ingressantes e Concluintes da Graduação em Ciências Contábeis nas Universidades Privadas da Cidade de São Paulo	Mauricio Narciso da Silva	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2016

Fonte: CAPES (2017).
Elaborado pela autora.

Dos 14 estudos analisados, verificou-se que somente um trabalho aborda o tema das políticas de educação superior no Brasil (SENNÁ, 2010). Pôde-se verificar também que a grande maioria (nove entre eles) utiliza os dados do Questionário para conhecer o perfil dos discentes. Alguns utilizam o perfil dos estudantes para compreender o desempenho deles na prova, outros utilizam o perfil para fazer comparações, por exemplo, entre estudantes de instituição pública e privada e entre estudantes de modalidade presencial e à distância.

Quanto aos trabalhos que têm o mesmo objetivo deste estudo, ou seja, utilizar os dados do Questionário para saber a satisfação dos estudantes, apenas quatro dedicam-se a essa temática, a saber: Stadtlober (2010), em sua tese do Doutorado em Educação, se propôs a analisar como o egresso avalia a qualidade de seu curso

de graduação em relação a sua qualificação na profissão de administrador; Já Marques (2015), em sua dissertação do Mestrado Profissional em Gestão Pública, usou os dados para avaliar as bibliotecas universitárias; Em sua dissertação do Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas, Santos Neto (2016) investigou a satisfação dos alunos em relação aos itens: envolvimento do professor, interesse do estudante, demandas do curso, organização do curso e satisfação geral; e por fim, Silva (2016), em sua dissertação do Mestrado em Ciências Contábeis e Atuariais, se propôs a identificar as expectativas acadêmicas e profissionais dos estudantes ingressantes em relação aos concluintes, bem como, analisar os motivos que levam os alunos a ingressar no curso, as maiores dificuldades encontradas no decorrer da graduação e, por fim, quais disciplinas específicas e de formação básica são consideradas mais relevantes para a formação e que, de alguma forma, impactam em sua expectativa profissional.

Como se nota na exposição do quadro 1, ainda não há uma pesquisa, no Estado do Espírito Santo, que se dedica ao Questionário do Estudante do ENADE. Aliás, verificou-se que o desenvolvimento de pesquisas nacionais, a nível de teses e dissertações que tratam desse tema, é muito baixo levando-se em consideração o tempo de vigência do ENADE, a extensão do Brasil e a versatilidade de temas que os dados do Questionário proporcionam, o que deveria gerar curiosidade na comunidade acadêmica. Porém, isso não tem acontecido, tendo em vista o quantitativo baixo de estudos no meio universitário sobre essa temática, motivo pelo qual se justifica ainda mais a necessidade de realização desta pesquisa.

Assim sendo, o objetivo geral deste estudo consiste em verificar a percepção dos estudantes em relação à formação na graduação. Para isso, serão analisadas as respostas dos discentes concluintes dos cursos de licenciatura do CEUNES ao Questionário do Estudante do ENADE, no ano de 2014. Visando atingir tal objetivo, foi necessário desdobrá-lo em objetivos específicos, a saber:

- Identificar as áreas em que os estudantes do CEUNES se sentem mais insatisfeitos.
- Coletar e analisar, qualitativamente, dados referentes à atuação dos coordenadores dos cursos para verificar se eles utilizam os resultados

divulgados pelo INEP para propor ações de melhorias no seu respectivo Curso.

- Propor à instituição estudada ações concretas que possam contribuir para o uso adequado das informações do Questionário.

Para desenvolver a presente pesquisa, estruturou-se esta dissertação em seis capítulos. Neste primeiro, é feita a introdução, onde são apresentados o tema deste estudo e a justificativa de sua escolha. São expostos também, neste capítulo, o problema desta pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos.

No segundo capítulo, é traçado o percurso histórico do ensino superior no Brasil, numa tentativa de melhor compreender as ações que contribuíram para a estrutura e o funcionamento que se tem hoje desse nível de ensino. Para tanto, é apresentada a evolução do ensino superior brasileiro, desde o período colonial até os dias atuais.

No terceiro capítulo são contextualizadas, histórico-politicamente, as avaliações da educação superior no Brasil desde a década de 1980, quando as avaliações passam a ser consideradas, de forma mais efetiva, nas políticas públicas do país, até chegar ao SINAES, objeto central deste estudo.

No quarto capítulo, descritivamente, apresentam-se os caminhos metodológicos desta pesquisa, ou seja, os procedimentos e técnica para coleta de dados, a classificação da pesquisa quanto à natureza, quanto à abordagem, quanto aos objetivos e quanto aos procedimentos técnicos escolhidos. Também nesse capítulo, são apresentados o contexto e os sujeitos da pesquisa.

No quinto capítulo, são apresentados e discutidos os resultados alcançados nesta investigação.

No sexto capítulo, apresentam-se as considerações finais sobre este estudo.

2 O PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Neste capítulo, é traçado o percurso histórico do Ensino Superior⁷ no Brasil e, para tanto, é necessário resgatar os contextos político, econômico e cultural, pelos quais o país atravessou, haja vista que, vários aspectos ligados à estrutura e ao funcionamento da educação superior contemporânea são oriundos dessa trajetória.

De acordo com Cunha (1989c, p. 33) mesmo nos momentos de grandes mudanças pelos quais o Brasil passou, “pode-se detectar uma tendência persistente nas relações entre universidade e Estado”. É, portanto, nessa perspectiva que as políticas públicas do Estado precisam ser compreendidas para análise de sua influência nas formas assumidas pela educação superior brasileira, na qual se insere o ENADE, objeto central de estudo desta dissertação.

Para fundamentar os fatos que permearam as reformas no tocante à organização do ensino superior no Brasil, o autor Luiz Antônio Cunha foi de grande relevância para este estudo. Em “A universidade temporã” (1980), Cunha apresenta a origem e o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, desde os cursos do século XVI, ministrados pelos jesuítas, até a institucionalização do regime universitário na Era de Vargas. Em “A universidade crítica” (1989), o autor remonta o processo de transformação do ensino superior no Brasil no período da República Populista, de 1945 a 1964. Já em “A universidade reformanda” (1988) Cunha apresenta uma análise histórico-sociológica do ensino superior que vai do Golpe de 1964 até a modernização desse nível de ensino, por meio da reforma universitária de 1968.

Outras obras desse renomado autor também foram utilizadas para embasar este estudo, a saber: “Educação e desenvolvimento social no Brasil” (1989), “Qual Universidade?” (1989) e “Educação, Estado e Democracia no Brasil” (2009).

Para complementar o debate sobre essa temática, também se recorreu a outros autores, tais como Otaíza de Oliveira Romanelli, por meio da obra “História da Educação no Brasil” (2010) que constitui um levantamento fatural dos principais

⁷ Em alguns momentos também são mencionadas as ocorrências da educação básica, visto que sua trajetória está atrelada à da educação superior.

aspectos da educação brasileira, sobretudo, a partir de 1930 até o ano de 1973 e Cynthia Greive Veiga em “História da Educação” (2007) que faz o delineamento da trajetória do ensino e do aprendizado, das primeiras universidades da Europa medieval até a realidade brasileira recente, apresentando e analisando os fatos e seus significados em cada contexto social.

Foram ainda necessárias outras obras de variados autores que se dedicam a analisar a história da educação brasileira como Morosini (2004), Silva Junior e Sguissardi (2001), entre outros. Tais obras são muito representativas no cenário da História da Educação e contribuem para a compreensão da educação contemporânea.

Assim, a seguir, é apresentada a evolução do ensino superior brasileiro, desde o período colonial até os dias atuais.

2.1 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL COLÔNIA

Colonizado por Portugal, o Brasil esteve à mercê dos portugueses nas mais variadas questões e com a educação não foi diferente. O país colonizador bloqueou o desenvolvimento do ensino superior no Brasil para manter a colônia incapaz de cultivar e ensinar as ciências, as letras e as artes (CUNHA, 1980).

Ao contrário da Espanha, que criou universidades em suas colônias americanas no século XVI, Portugal proibiu a criação dessas instituições no Brasil. Por isso, de acordo com Cunha (1989c), mesmo que existissem instituições no Brasil Colonial com cursos superiores, nenhuma universidade foi, de fato, criada no Brasil até o início do século XX.

O chamado pacto colonial, imposto ao Brasil pela Metrópole, estabelecia não só a proibição de fundar estabelecimentos de ensino superior para carreiras liberais no Brasil, mas também a previsão de continuidade dos estudos na Universidade de

Coimbra. Vale destacar que Portugal impôs essas regras porque tinha inúmeros propósitos em relação à Colônia (VEIGA, 2007).

Dentre os motivos para a proibição das universidades no Brasil, tem-se que a Coroa Portuguesa pretendia impedir movimentos independentistas que poderiam ser gerados com os estudos universitários, especialmente a partir do Século XVIII, devido à expansão da revolução iluminista em vários locais da América (CUNHA, 2010).

Quanto ao envio de estudantes a Portugal, os governantes portugueses pretendiam manter os estudantes brasileiros submissos à Metrópole. Para isso, a coroa concedia bolsas de estudos para que brasileiros estudassem na Universidade de Coimbra (CUNHA, 1980).

Veiga (2007) destaca, porém que, para ingressar numa universidade portuguesa, os alunos da Colônia deveriam prestar exames de equivalência, visto que os estudos realizados nos colégios jesuítas brasileiros não eram equiparados aos dos lusitanos.

Mesmo com a proibição para criação de universidades, a coroa portuguesa permitiu que estabelecimentos escolares jesuítas disponibilizassem alguns cursos superiores na Colônia. Assim, o primeiro colégio jesuíta foi fundado na Bahia, sede do governo-geral, em 1550. Em 1553, começou a funcionar o curso de Humanidades e, em 1572, os cursos de Artes (também chamado de Ciências Naturais ou Filosofia) e de Teologia (CUNHA, 1980 e 2010).

Vale destacar que o ensino ministrado pelos jesuítas era completamente alheio à realidade da Colônia e não contribuía para modificações estruturais na vida social e econômica e nem poderia, visto que era destinado apenas a passar cultura geral básica e não tinha a pretensão de qualificar para o trabalho (ROMANELLI, 2010).

Veiga (2007, p. 134) complementa essa ideia ao ressaltar que “os jesuítas também foram criticados pela insuficiência de seus métodos educacionais na formação de uma mocidade que necessitava ser integrada às mudanças sociopolíticas e preparada para preencher cargos administrativos e novas profissões”.

É importante ressaltar também que, nesse período, somente um grupo restrito de pessoas pertencentes à classe dominante tinha acesso à educação, tanto para estudar na Europa, quanto para ingressar nos cursos ofertados no Brasil, conforme afirma Leite (1949, *apud* Cunha, 1980, p. 29)

A frequência dos Colégios era constituída por filhos de Funcionários Públicos, de Senhores de Engenho, de Criadores de Gado, de Oficiais Mecânicos e, no Século XVIII, também de Mineiros, o que representava no Brasil a nobreza e a burguesia européia, embora essas duas denominações sejam um tanto fictícias transportadas ao Brasil dos primeiros séculos.

Romanelli (2010, p.33) reforça esse entendimento ao afirmar que apenas uma minoria de donos de terra e senhores de engenho tinha o direito à educação. Desse grupo, ainda, excluía-se as mulheres e os filhos primogênitos, pois estes estavam destinados a dirigir os negócios da família. Em suma, “a escola era frequentada somente pelos filhos homens que não os primogênitos [...] Era, portanto, a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada a educação escolarizada”.

Em 1759, quando os jesuítas foram expulsos, havia seis cursos superiores em oito colégios, somando 300 alunos. Como a Companhia de Jesus, praticamente, mantinha o monopólio do ensino na colônia, após a expulsão, somente o curso de Filosofia continuou sendo ministrado (e dentro de conventos). Este período ficou marcado pelo retrocesso dos cursos de ensino superior existentes no Brasil, devido à desorganização e dispersão desse nível de ensino durante meio século (CUNHA, 1989c e 2010).

Essa situação mudou somente com a transferência da sede do reino português para o Brasil, marcando o fim do período colonial (CUNHA, 1989c).

2.2 O ENSINO SUPERIOR NO IMPÉRIO

Com a emergência de um Estado Nacional pouco depois da transferência da sede do poder metropolitano, surgiu a necessidade de se modificar o que restou do ensino superior herdado da Colônia. Assim, de acordo com Cunha, a partir de 1808,

“foram criados cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos; como subproduto, formar profissionais liberais”. Foi o que se pode chamar de refundação dos cursos superiores no Brasil (CUNHA, 1980, p. 67).

Com a presença do príncipe regente por 12 anos no Brasil, foram criados os primeiros cursos superiores (não teológicos). Esses cursos, embora organizados em aulas avulsas, tinham um sentido profissional prático. Desse modo, de acordo com Romanelli (2010), nasce não somente o ensino superior, mas também a autonomia que iria resultar na independência política.

Outras medidas foram tomadas pelo príncipe regente, porém em vez de criar universidades, criou cátedras isoladas de ensino superior para formação de profissionais. Essas cátedras independentes foram reunidas, posteriormente, dando origem às academias (CUNHA, 2010).

Cunha (1980) entende que o ensino superior atual surgiu nesse momento, junto com o Estado Nacional e foi por ele gerado com o objetivo de cumprir suas funções próprias. E, assim “estava montado o marco de referência para o desenvolvimento do ensino superior no Brasil” com as seguintes características: 1) o ensino superior do país se desenvolveu por meio de faculdades isoladas, ou seja, fora do padrão universitário; 2) as instituições de ensino superior criadas durante o período imperial eram todas estatais. Isso mudou depois da proclamação da república por meio de modificações na legislação que estimularam a criação de faculdades privadas; 3) os ramos profissionais mais prestigiados do ensino superior do Brasil, até hoje, ainda são Medicina, Engenharia e Direito (CUNHA, 1989c, p. 10).

O período após a independência política foi marcado pela diversificação do público-alvo interessado na educação. Antes, a parte da população que procurava a escola era a classe oligárquico-rural. Agora, a camada intermediária começa a perceber o valor da educação como instrumento de ascensão social e, também, que o título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras para garantia de prestígio social e de poder político (ROMANELLI, 2010).

A Constituição do Império do Brasil, de 25 de março de 1824, assegurava a instrução primária gratuita como direito inviolável de todo cidadão brasileiro (VEIGA, 2007). E, por meio do Ato Adicional de 1834, o poder central delegou às províncias o direito de promover e regulamentar a educação primária e secundária, reservando para si, o direito de gerir a educação do município neutro e a educação de nível superior. Desse modo, o poder central descentralizou as atividades de ensino dos demais níveis e gozou do monopólio da educação superior (ROMANELLI, 2010).

Dessa forma, a iniciativa de criação e a manutenção material dos estabelecimentos de ensino superior durante o período imperial era toda estatal, bem como a decretação dos currículos de todos os cursos. E assim, portanto, o Estado controlava as instituições e seus respectivos cursos (CUNHA, 2010).

Com a descentralização administrativa, em 1834, os problemas da instrução pública do Império foram se agravando, devido à falta de projetos estratégicos e duradouros para a educação, além da incerteza das condições de educabilidade da sociedade pobre e da dificuldade dessas classes para manter os filhos na escola (VEIGA, 2007).

O papel, portanto, que os letrados passaram a desempenhar na nova ordem política foi de indiscutível relevância, visto que, na maioria dos casos, foram eles que ocuparam os cargos administrativos e políticos (ROMANELLI, 2010).

Segundo Veiga (2007), devido às poucas opções de estudos superiores e, conseqüentemente, ao número reduzido de letrados, estes exerciam várias atividades combinadas, ou seja, ocupavam cargos públicos ou postos políticos e também atuavam como jornalistas, professores e profissionais liberais.

A partir da década de 1870, a imprensa passou a veicular várias críticas ao ensino superior, entre elas, a possibilidade de criação de uma universidade no Império – que não era bem vista por muitos. Enquanto isso, assuntos ainda mais polêmicos como proclamação da república e abolição da escravatura ganharam força, e, portanto, as instituições de ensino superior se mostraram como local de destaque para divulgação dessas ideias (VEIGA, 2007).

Em 1875, já se podia apontar uma sucessão de problemas da educação brasileira. Veiga (2007, p. 190) relata que Aarão Reis

[...] numa série de artigos no *Globo*, denunciou a deplorável situação do ensino brasileiro em todos os níveis. Para ele seria necessário, por meio de reformas, cuidar primeiro do que já existia, e uma universidade seria mais um local de apadrinhamento para a ocupação de cargos e de favorecimentos políticos. Reis afirmava a necessidade de equipamentos, laboratórios, bibliotecas, dedicação exclusiva dos professores e uma total reformulação dos exames de ingresso para as instituições de ensino superior (grifo do autor).

Outra crítica apontada por Reis (apud VEIGA, 2007) é quanto à falta de dedicação exclusiva dos professores. No seu entendimento, o exercício de atividades paralelas por parte dos mestres prejudicava o bom funcionamento dos cursos.

2.3 O ENSINO SUPERIOR NA PRIMEIRA REPÚBLICA

O período que vai da proclamação da República, em 1889, até a revolução de 1930, pode ser chamado de primeira república, de república velha ou oligárquica. Nessa fase, tem-se a ampliação das burocracias públicas e privadas, o que contribuiu para o aumento da procura da educação secundária e superior – pelas quais se desenvolvia o ensino profissional, necessário para o desempenho das funções (CUNHA, 2010).

Entretanto, a oferta do ensino superior era muito baixa, embora não houvesse dispositivo legal do governo federal que restringisse a criação de instituições de ensino superior pelos governos estaduais e por particulares, assim como não havia no Império. Essa situação só veio a ser rompida, com a promulgação de novas legislações que visavam possibilitar a criação desses estabelecimentos (CUNHA, 2010).

Na Constituição de 1891, o Governo Federal permaneceu com o controle do ensino superior. Entretanto, criava possibilidades de instalação de estabelecimentos de ensino superior para as iniciativas estatal e privada, desde que seguissem as normas do Governo Central (VEIGA, 2007).

Nas reformas educacionais de 1891, estava prevista a equiparação das faculdades, como forma de incentivo a esses estabelecimentos, ou seja, “as faculdades criadas e mantidas pelos governos estaduais ou por particulares que tivessem os mesmos currículos das federais e fossem fiscalizadas poderiam outorgar diplomas que garantiam o privilégio do exercício das profissões regulamentadas em lei” (CUNHA, 2010, p. 158).

A Constituição de 1891 instituiu o sistema federativo de governo e consagrou a descentralização do ensino (ROMANELLI, 2010). A Carta Magna trazia como competência exclusiva do Congresso Nacional o direito de legislar sobre o ensino superior na capital federal. Entretanto, nos Estados, essa função do Governo Federal não era privativa. Desse modo, de acordo com Cunha (1980, p. 168), “fora da capital do país, tanto o Congresso Nacional quanto as assembléias legislativas estaduais poderiam criar escolas superiores”.

Como resultado dessas medidas, já nas primeiras décadas desse período, pôde-se detectar uma grande expansão do ensino superior, ocasionada pela multiplicação de faculdades e pela facilitação das condições de acesso (CUNHA, 2010).

A autonomia dos poderes estaduais consagrada pelos princípios federalistas garantiu que o Governo Federal não interferisse na jurisdição dos Estados e nem na construção dos seus sistemas de ensino. Entretanto, essa dualidade do sistema educacional brasileiro, permitia que as ações fossem completamente independentes, e, conseqüentemente, na maioria das vezes, diferentes. E isso, acabou gerando uma desorganização desses sistemas (ROMANELLI, 2010).

Com o intuito de solucionar os problemas educacionais, várias reformas foram aplicadas, mas de acordo com Romanelli (2010), todas não passaram de tentativas frustradas, pois representavam apenas o pensamento isolado dos comandos políticos e, portanto, não podiam ser comparadas a uma política nacional de educação.

Em 1892, foi instituído o Código das Instituições de Ensino Superior, cujo objetivo era regulamentar a criação de escolas superiores. Mesmo sem tratar de

universidade, o código criou condições para a criação das primeiras universidades brasileiras. (VEIGA, 2007).

Em 1911, a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República declarou as instituições oficiais de ensino superior como corporações autônomas nas questões didáticas e administrativas. Sendo assim, as faculdades federais que tivessem recursos financeiros suficientes estariam automaticamente desobrigadas de qualquer fiscalização ou dependência governamental. Foi a primeira vez que a palavra autonomia foi empregada no contexto do ensino superior brasileiro (CUNHA, 1989c).

O término da fiscalização sobre as faculdades não foi capaz de resolver os problemas gerados pela expansão do ensino superior. Ao contrário, o número de faculdades e alunos só aumentou. Com isso, a função desempenhada pelo sistema educacional de fornecer diplomas garantidores da posse de conhecimentos e do prestígio social chegou a ser ameaçada pelo processo de expansão e facilitação. Cunha (2010, p. 159) destaca que “os diplomas das escolas superiores tendiam a perder raridade e, em consequência, deixavam de ser um instrumento de discriminação social eficaz e aceito como legítimo”.

As resistências quanto à expansão do ensino que tinha como consequências a livre diplomação e a liberdade profissional ocasionaram reformas que reorganizaram o ensino secundário e o superior. Dentre as principais, pode-se destacar a destituição da “matrícula garantida” em escolas superiores para os detentores de diplomas de alguns colégios e a instituição dos exames vestibulares como forma de seleção dos candidatos a esse nível de ensino. (CUNHA, 2010).

A primeira instituição de ensino superior do Brasil com *status* de universidade foi criada, em 1909, em Manaus. Resultado da iniciativa de grupos privados, a Universidade de Manaus chegou ao fim, em 1926, devido ao esgotamento da prosperidade econômica na região (CUNHA, 2010).

Em 1920, fundou-se a primeira universidade brasileira sobrevivente até os dias atuais, a Universidade do Rio de Janeiro, resultado da união de Faculdades

isoladas, definindo, de fato, o padrão de formação das universidades brasileiras (CUNHA, 1989c). Segundo Fávero (2006), a Universidade do Rio de Janeiro é a primeira instituição universitária criada legalmente pelo Governo Federal.

De acordo com Veiga (2007, p. 253), a mesma lei que criou a Universidade do Rio de Janeiro, também “regulamentou a administração (reitor e conselho universitário), instituiu a autonomia didática e administrativa, mas não previu nenhum auxílio financeiro federal, devendo a universidade se autofinanciar com as rendas de seu patrimônio”.

Um Decreto de 1928 redefiniu a criação de universidades nos estados, reafirmando tanto a autonomia didática, quanto econômica e reconhecendo os diplomas pela União, desde que atendidos os requisitos básicos: patrimônio mínimo estipulado pela União, reitor nomeado pelo presidente do Estado e mínimo de 15 anos de efetivo funcionamento para três das faculdades que compusessem a universidade (VEIGA, 2007).

2.4 O ENSINO SUPERIOR NA ERA DE VARGAS

Getúlio Vargas alcançou o poder com a Revolução de 1930, tornando-se chefe do Governo Provisório (1930-1934), depois foi eleito presidente pelo Congresso Nacional (1934-1937) e, por último, ditador com o golpe de estado, instituindo o Estado Novo (1937-1945).

O governo instituído pela revolução de 1930 concentrou o poder no Estado e, por meio da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, reuniu e organizou as atribuições antes dispersas em outros órgãos, mantendo a competência dos Estados, Municípios e do Distrito Federal para administrar os ensinos primário, secundário, técnico-profissional e a formação de professores (CUNHA, 1989c).

O crescimento acelerado da demanda social de educação e o aparecimento de novas necessidades de formação de recursos humanos exigidos pela economia em

transformação criaram condições para o desequilíbrio que ocasionou a crise do sistema educacional. Essa crise surgiu desde a Primeira República, mas se acentuou, sobretudo, a partir de 1930 (ROMANELLI, 2010).

A expansão do ensino, entretanto, foi marcada pela contradição, conforme ressalta Romanelli (2010, p. 65) “se, de um lado, cresceram a procura da escola e as oportunidades educacionais, de outro lado a estrutura escolar não sofreu mudanças substanciais, a ponto de oferecer, quantitativa e qualitativamente falando, o ensino de que a sociedade carecia”.

A Reforma que ganhou o nome do primeiro Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, foi considerada como o início de uma ação mais objetiva por parte do Estado em relação à educação. Observa-se também que foi a primeira vez que uma reforma atingia profundamente a estrutura do ensino (ROMANELLI, 2010).

Por meio do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, foi instituído o primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras, adotando o regime universitário para o ensino superior. A partir daí, foram surgindo universidades públicas e privadas por todo o país (ROMANELLI, 2010).

Tal Estatuto apontava a universidade como forma preferencial do ensino superior e estabelecia que somente seria concedido o *status* universitário às instituições que reunissem três das quatro unidades: Escola de Engenharia; Faculdade de Medicina; Faculdade de Direito; e Faculdade de Educação, Ciências e Letras (CUNHA, 1989c).

O documento previa que as universidades poderiam conservar a autonomia jurídica, mas essa competência era atribuída à administração superior, ou seja, ao reitor e ao conselho universitário. Entretanto, como forma de controle, estabelecia que os estatutos das universidades e das faculdades isoladas, deveriam ser aprovados pelo Ministério da Educação. Assim como, todas as modificações da organização didática e administrativa das universidades federais e estaduais só poderiam acontecer com a aprovação dos respectivos governos, após o aval do Conselho Nacional de Educação (CUNHA, 1989c).

Na prática, o governo estava restringindo as competências das universidades, em vez de ampliar. Isso ocorreu devido ao controle por meio dos estatutos ditados por decreto presidencial. Logo, as universidades federais eram as mais sujeitas às intervenções por estarem mais próximas do núcleo do poder, ou seja, do Governo Federal (CUNHA, 1989c).

O então Ministro da Educação esclareceu as razões pelas quais optou pela autonomia relativa das universidades, conforme relata Cunha (1989c, p. 16):

Dizia que, pelo fato de estar o regime universitário brasileiro em sua fase nascente, dando seus primeiros passos e fazendo suas primeiras tentativas de adaptação, não seria prudente, nem seguro dar autonomia às universidades. Ao contrário, com uma autonomia relativa (ou seja, limitada), o Ministério estaria exercendo uma grande função educativa sobre o espírito universitário, que em sua prática adquiriria a experiência e o critério indispensáveis para uma autonomia mais ampla, fosse no terreno administrativo, fosse no didático.

A Constituição de 1934 previa a elaboração de um plano nacional de educação, cujo objetivo era unificar algumas diretrizes (VEIGA, 2007). Assim, em seu Art. 150 declarava ser competência da União "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País".

Para elaborar o plano nacional de educação, educadores renomados foram convocados para responder a um questionário com perguntas que abordavam diretrizes da educação nacional. O plano foi concluído em 1937 e o resultado foi encaminhado a várias entidades. Pouco depois, Getúlio Vargas rompeu a ordem constitucional e implantou o Estado Novo e, assim, adiou a discussão sobre as diretrizes educacionais do país (VEIGA, 2007).

Com o estabelecimento do Estado Novo, em 1937, as lutas pelas melhorias educacionais ficaram paralisadas por um tempo. A Constituição desse mesmo ano apresentou a educação como função meramente supletiva do Estado, ao contrário da anterior, de 1934, que trazia a educação como dever do Estado (ROMANELLI, 2010).

Durante o Estado Novo, o governo federal manteve o controle às instituições de ensino superior por meio de abundante normatização legal e, dentre outras consequências, induziu a criação da primeira universidade privada (CUNHA, 1989c).

2.5 O ENSINO SUPERIOR NO GOVERNO PROVISÓRIO

Depois da deposição de Vargas, em 1945, foram reduzidos os controles governamentais sobre as universidades⁸. Com o fim do Estado Novo e durante o Governo provisório que antecedeu a chegada de um Presidente da República eleito pelo povo, “afirmou-se a autonomia administrativa, didática e financeira das universidades” (VEIGA, 2007, p. 302).

Assim, a Universidade do Rio de Janeiro, na ocasião denominada de Universidade do Brasil, obteve novamente a pequena autonomia que havia perdido durante o Estado Novo (CUNHA, 1989c). Por meio de um Decreto-lei, o Presidente provisório, juntamente com o então ministro da educação e também Reitor da Universidade do Brasil, declarou a autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar dessa instituição (CUNHA, 1989c).

Entretanto, na prática, o Governo mantinha o controle da universidade por meio de legislação sobre questões específicas. Assim, de acordo com Cunha (1989c, p. 21), a autonomia universitária se resumia apenas à execução de atos não proibidos pela legislação, que, na verdade, “não eram muitos e nem os mais importantes”.

2.6 O ENSINO SUPERIOR NA REPÚBLICA POPULISTA

⁸ Em 1945, o ensino superior brasileiro era composto por 5 universidades e 293 estabelecimentos isolados (CUNHA, 1989a)

Em 1946, com a posse do presidente eleito, o general Eurico Dutra⁹, a organização educacional estabelecida pelo Estado Novo continuou na república, e, então, foram revogadas apenas as questões visivelmente mais autoritárias previstas na legislação (CUNHA, 2010).

De acordo com Cunha (1989c), na tentativa de redemocratizar o país, foi promulgada uma nova Constituição, de caráter liberal-democrática, em 16 de setembro de 1946.

Enquanto a Constituição de 1937 praticamente desobrigava os poderes públicos de proporcionar a educação, essa de 1946, por sua vez

[...] propunha a organização do sistema educacional, descentralizando-o administrativa e pedagogicamente, de forma equilibrada, sem que a União deixasse de assumir o seu papel, quanto à proposição das linhas gerais pelas quais deveria organizar-se a educação nacional (ROMANELLI, 2010, p. 176).

Outro item que estava presente na Constituição de 1946, e ausente na de 1937, é a previsão de recursos mínimos reservados à educação, com isso pretendia-se assegurar que o direito instituído fosse efetivamente cumprido (ROMANELLI, 2010).

A Constituição de 1946 previa também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Entretanto, a promulgação dessa lei só ocorreu quinze anos depois, dando origem à Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), a primeira LDB do país.

Nos anos 50, houve uma ampliação significativa da procura pelo ensino superior, ocasionada, entre outros motivos, por: dinâmica social da época e ampliação de camadas médias, diversificação econômica, ampliação de setores de trabalho e leis de regulamentação para exames vestibulares que, embora ainda restritivas, ampliavam as possibilidades de ingresso no ensino superior (VEIGA, 2007).

Em suma, Romanelli (2010) aponta que esse crescimento foi resultado da implantação da indústria, que criou novos cargos, e da deterioração dos mecanismos convencionais de ascensão de classe.

⁹ Fiador do golpe de 1937 e ministro da Guerra do Estado Novo.

A segunda fase do governo de Getúlio Vargas, de 1951 a 1954, foi marcada pelo processo de federalização das universidades. Assim, a maioria delas se tornou universidade federal e, portanto, passou a ser provida por recursos do governo central e seus professores incorporados ao quadro do Ministério da Educação e Cultura (VEIGA, 2007).

A LDB de 1961 orientava quanto ao funcionamento do ensino superior, de uma forma geral, e das universidades, de acordo com as seguintes diretrizes:

Flexibilização quanto aos cursos a comporem uma universidade; previsão de instalação de institutos de pesquisa, de treinamento profissional, e de colégios universitários; autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar exercida de acordo com seus estatutos; possibilidade de os alunos se matricularem em disciplinas de quaisquer cursos; constituição das universidades públicas sob a forma de autarquias ou fundações e das particulares, sob a de fundações ou associações (VEIGA, 2007, p. 302-303).

Segundo Cunha (1989c), a LDB garantia às universidades a autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, conforme seus respectivos estatutos. Porém, essa autonomia também era limitada, uma vez que as alterações de estatuto deveriam ser submetidas ao Conselho Federal de Educação, órgão composto por pessoas nomeadas livremente pelo Presidente da República.

Dentre os principais destaques dessa Lei, tem-se a implantação dos sistemas de ensino, a atribuição ao Conselho Federal de Educação quanto ao estabelecimento de currículos mínimos e duração dos cursos superiores. A LDB previa também que os diplomas que conferem privilégio para o exercício de profissões liberais ou para a admissão em cargos públicos ficariam sujeitos a registro no Ministério da Educação e Cultura, e, caso a lei exija, os formandos poderiam ter que prestar exames e provas perante os órgãos de fiscalização.

A LDB era claramente simpatizante de grupos privatistas e se empenhava em propiciar a aceleração do crescimento de estabelecimentos privados, por meio de subsídios públicos e também garantindo a participação de seus dirigentes nos conselhos de educação. O Conselho Federal de Educação, por sua vez, pôs fim ao processo de federalização de instituições privadas (CUNHA, 1989c).

O aumento da presença de estudantes brasileiros em congressos internacionais, nos últimos anos da década de 50, proporcionou-lhes a oportunidade de conhecer o movimento pela reforma universitária, até então, pouco conhecido no Brasil. A partir daí, a União Nacional dos Estudantes promoveu o Primeiro Seminário Latino-Americano de Reforma e Democratização do Ensino, em 1960, e três seminários nacionais de reforma nos anos 1961, 1962 e 1963 (CUNHA, 1989c, 2010).

Mesmo com o desenvolvimento do projeto de reforma universitária no âmbito do movimento estudantil, uma quantidade significativa de professores assumiu tal projeto às vésperas do golpe militar de 1964, fortalecendo o movimento (CUNHA, 2010).

Com a crise do populismo, resultado do acirramento dos conflitos entre classes, o herdeiro político de Vargas, João Goulart, foi deposto por pronunciamento militar com apoio das classes dominantes e de organizações religiosas e políticas, marcando o encerramento da república populista e início da república autoritária (CUNHA, 1989c).

2.7 O ENSINO SUPERIOR NA DITADURA MILITAR

O período da Ditadura Militar no Brasil, que se estendeu nos anos de 1964 a 1985, foi marcado por radicalização política. Nessa fase, as universidades sofreram intervenção militar, o que acarretou, entre outras arbitrariedades, na prisão de professores e estudantes, apreensão de livros, demissão de figuras como Anísio Teixeira, um dos maiores pedagogos brasileiros, e, na ocasião, Reitor da Universidade de Brasília (CUNHA, 1989c).

O período de 1964 a 1968 foi marcado pela ocorrência de mais uma crise da educação brasileira, que teve sua origem, sobretudo, na segunda metade da década de 50, quando aumentou significativamente a demanda pela educação, conforme relatado anteriormente. No entanto, o crescimento da demanda requer ampliação da oferta de vagas, porém, segundo Romanelli (2010, p. 89), essa questão é um dos

pontos problemáticos da educação brasileira, principalmente, do ensino superior, pois

Fala-se muito, no Brasil, em pontos de estrangulamento no sistema educacional, pontos que correspondem às passagens de um para outro nível de ensino. Verifica-se uma diminuição na oferta de escola, à medida que se sobe na escala dos níveis. Considere-se, por exemplo, o mais recente e, inquestionavelmente, o mais estreito ponto de estrangulamento do sistema educacional brasileiro – o correspondente ao ingresso na universidade.

A crise de vagas no ensino superior e os protestos contra o governo militar originaram movimentos de estudantes e professores, estabelecendo uma fase que ficou marcada pela efervescência política, o que levou à instituição de medidas repressivas por parte do governo (VEIGA, 2007).

Nesse contexto, foi baixada a Lei nº 5.540/1968, denominada Lei de Reforma Universitária. Segundo Cunha (1989b, p. 240), “a reforma do ensino superior iniciou-se imediatamente após as manifestações de descontentamento de 1968 e justamente para a sua contenção”.

Dentre outras medidas, essa reforma limitava a autonomia das universidades, mesmo reconhecendo-a nas diversas áreas: didático-científica; disciplinar; administrativa e financeira e estendia as novas formas de organização das universidades federais às estaduais, às privadas e aos estabelecimentos isolados. E determinava que a universidade fosse, por excelência, a forma de organização do ensino superior, já os estabelecimentos isolados deveriam ser considerados transitórios e excepcionais (CUNHA, 1989c).

2.8 O ENSINO SUPERIOR NO PERÍODO DE REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL

Com o fim da Ditadura Militar (1985), iniciou-se o período denominado Nova República ou Sexta República Brasileira, em vigor até os dias atuais.

No clima de mudanças, foi aprovado, por meio da Lei 7.486/1986, o I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República que, entre outros, lançou o Programa de

Apoio à Educação Superior, também conhecido como Programa Nova Universidade. O referido Programa proclamava que a nova universidade deveria voltar-se para a excelência acadêmica, com objetivo de formar a consciência crítica nacional e, principalmente, reduzir a dependência científica e tecnológica do Brasil em relação a outras nações. Para isso, o Programa previa incentivos aos pesquisadores. Às universidades federais, foi prometido que os recursos seriam transferidos por meio de dotações globais que não limitassem os administradores. No entanto, essa promessa era condicionada ao acompanhamento e à avaliação (CUNHA, 2009).

Os projetos que compunham o Programa eram agrupados em quatro áreas: aprimoramento do ensino de graduação; relacionamento da universidade com a sociedade; comprometimento com a educação básica; e acompanhamento e avaliação institucional. Mesmo com suas contribuições, o Programa recebeu fortes críticas, principalmente, pela distribuição dos recursos de forma aleatória, sem critérios objetivos e por contemplar mais projetos de instituições privadas do que de instituições públicas (CUNHA, 2009).

A Constituição Federal de 1988 surgiu com o objetivo de legitimar o Estado Democrático de direito e criou novas perspectivas para a educação nacional, trazendo a educação como um dos direitos sociais.

Após a posse de Fernando Collor de Mello, em 1990, medidas drásticas foram tomadas para redução do tamanho do aparelho do Estado, ocasionando a extinção de autarquias, fundações e empresas públicas. Dentre os órgãos extintos que tinham relação com o Ministério da Educação estavam a CAPES e o INEP. No entanto, devido à reação do meio acadêmico e até de aliados, Collor recriou esses órgãos (CUNHA, 1997).

O então Ministro da Educação Carlos Chiarelli, ao concordar com o parecer do Banco Mundial de que as universidades federais brasileiras tinham pessoal em excesso, adotou procedimentos visando redução do custo unitário por estudante. Assim, propôs às universidades que reduzissem 1/3 das despesas com pessoal ou, então, aumentassem em 30% o quantitativo de vagas ofertadas, dando prioridade aos cursos noturnos e aos cursos em cidades do interior (CUNHA, 1997).

O Governo de Itamar Franco, apesar de curto, foi marcado pela dissolução do Conselho Federal de Educação e, em substituição, pelo lançamento do Conselho Nacional de Educação e pela criação da primeira universidade brasileira em outro formato, ou seja, fora do critério de universidade de campo (CUNHA, 1997).

Nos Governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995 a 2002, ocorreram reformas nas políticas e bases legais, com inspiração neoliberal, destacando-se a abertura da educação superior às empresas mercantis, por meio de Medida Provisória (SOUSA E FERNANDES, 2015).

A Reforma Administrativa do Estado Brasileiro, iniciada no governo Collor, ganha força e regularidade no governo FHC, por volta de 1995, ocasião em que foi lançado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, que tinha como objetivo principal reduzir custos e tornar mais eficiente a administração das tarefas estatais. Para isso, a reforma previa atividades como: descentralização, delegação de autoridade/responsabilidade ao gestor público e rígido controle de desempenho (SANTOS, 2011).

É amparada nessa reforma que a descentralização da educação no país foi proposta na Lei nº 9.394/1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, entre outras questões, definiu as atribuições de cada esfera governamental (SANTOS, 2011).

Nessa LDB, as universidades foram caracterizadas por sua produção e por seu corpo docente, podendo especializar-se por campo do saber. A criação das universidades continuou a partir de instituições preexistentes, conforme os padrões tradicionais. Entretanto, foi introduzido o recredenciamento periódico para todas as instituições, até mesmo para as que provêm da integração de faculdades já reconhecidas (CUNHA, 2010).

A LDB de 1996 visava empreender uma transformação no campo educacional, em todos os níveis e modalidades, e, mesmo com inúmeras alterações desde então, encontra-se vigente até a atualidade.

3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Este capítulo se propõe a apresentar as políticas públicas que induziram as avaliações em larga escala, no nível da educação superior, entre as quais se insere o ENADE, objeto central deste trabalho. Para tanto, contextualiza - se os fatos a partir da década de 1980, quando essas avaliações passam a ser consideradas, de forma mais efetiva, nas políticas públicas do país.

Para isto, serão apresentadas as primeiras iniciativas que contribuíram para a avaliação da educação superior, presentes no Grupo de Estudos da Reforma da Educação Superior (GERES) e no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Em seguida, será apresentado o momento em que a avaliação do ensino superior ganha forma e popularidade por meio do Exame Nacional de Cursos, o “Provão”¹⁰.

Na sequência, apresenta-se o sistema de avaliação que se encontra vigente: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), suas principais características e seus seguimentos, dentre os quais se insere o ENADE. Em seguida, são abordadas as peculiaridades do ENADE relacionadas ao ano de 2014, ano escolhido como referência para análise neste trabalho. Por fim, apontam-se as características do Questionário do Estudante - instrumento do ENADE e objeto de análise desta pesquisa.

Para isso, fez-se necessário recorrer a diversas fontes de pesquisa, como, por exemplo, documentos oficiais, legislações e diretrizes, bem como informações divulgadas nos portais eletrônicos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Ministério da Educação (MEC), além, é claro, das obras já citadas no capítulo anterior e de textos científicos tais como artigos, dissertações e teses de outros pesquisadores.

¹⁰ Neste trabalho, para tratar do Exame Nacional de Cursos, optou-se por utilizar além da abreviação oficial, ENC, a terminologia popular, Provão.

3.1 O SURGIMENTO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

De acordo com Cunha (1980, p. 62), desde 1808, quando foi criado o ensino superior que se tem hoje, os processos que precederam alterações em sua estrutura, por meio de dispositivos legais, foram sustentados por análises avaliativas. Essas avaliações correspondiam, na verdade, à reflexão sobre a concepção e o modelo que se tinha da educação e o que se pretendia instituir para que esta pudesse alcançar sua função.

Entretanto, Cunha (2010) destaca que a avaliação institucional, no Brasil, surgiu somente em 1976, na pós-graduação. Nessa ocasião, todos os programas de mestrado e doutorado do país foram avaliados por comissões criadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Por isso, apesar de algumas iniciativas já demonstrarem a existência de uma avaliação sistematizada pelo poder público, para a presente pesquisa, serão analisados os processos de avaliação das universidades que ocorreram a partir desse momento.

A partir da segunda metade da década de 80, começaram a surgir propostas para estender à graduação e também a todas as universidades a avaliação que estava sendo feita na pós-graduação.

Em 1984, foi criada a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, cujo objetivo era elaborar um relatório contendo medidas que resultassem em profunda mudança na estrutura do ensino superior brasileiro. Na sequência, o MEC criou o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), para, com base no relatório e em outras contribuições, elaborar um anteprojeto de lei de reformulação voltado para as instituições federais de ensino superior, deixando de fora os estabelecimentos estaduais, municipais e privados (CUNHA, 2009).

Ao analisar os principais pontos do anteprojeto, observa-se, entre outras, a preocupação de “racionalizar o controle governamental sobre as universidades, que deixaria de ser sobre os *meios* para incidir sobre os *fins*, com a participação acadêmica e sem prejuízo da autonomia das instituições”. Dessa forma, o ministério adotaria mecanismos de avaliação que pudessem contar com a participação dos

atores acadêmicos e que fossem capazes de evidenciar o cumprimento dos objetivos institucionais de cada universidade (CUNHA, 2009, p. 293, grifos do autor).

As principais críticas ao anteprojeto do GERES, de acordo com Cunha (1997), estão relacionadas à preocupação com:

1. A possibilidade de desobrigação do Governo em relação aos recursos, pelo menos com os destinados a cobrir despesas com pagamento de pessoal; e
2. A perda de força política nas reivindicações das entidades sindicais de professores e técnicos, caso imperasse a diversidade dos quadros funcionais e das escalas salariais nas instituições de ensino. Dessa forma, as reivindicações seriam individualizadas, dentro de cada instituição.

Severamente criticado, o anteprojeto do GERES foi retirado do Congresso Nacional pelo Presidente da República e permaneceu apenas como orientação da política geral do governo para o ensino superior. Quanto à avaliação das universidades, prosseguiu apenas como iniciativa interna de algumas instituições, que fizeram a auto-avaliação. O MEC incentivou essas ações enquanto planejava processos avaliativos mais amplos (CUNHA, 2009).

Em 1985, foi lançado o Programa de Apoio à Educação Superior, também conhecido como Programa Nova Universidade, que visava revigorar a universidade por meio de incentivo aos programas de ação. Mas, apesar da importância da distribuição de recursos para o ensino superior, o Programa Nova Universidade recebeu inúmeras críticas que apontavam para dispersão de recursos que poderia não resultar em efeitos relevantes para as instituições (CUNHA, 2009, p. 294-295).

Aos poucos outras iniciativas foram sendo executadas, assim, em 1992, o MEC lançou o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

3.2 O PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (PAIUB)

O PAIUB não realizava a avaliação, apesar de ser um programa de avaliação institucional. Na verdade, ele apenas previa o fornecimento de verba para as instituições que a ele aderissem, e assim, realizassem sua própria avaliação. Dessa forma, surgiu a avaliação das universidades, no nível da graduação, por meio do método auto-avaliativo e de adesão voluntária (CUNHA, 2010).

Segundo Cunha (2010), esse programa foi recebido com bastante desconfiança pelos atores acadêmicos, principalmente, pelos sindicatos dos servidores (docentes e técnicos), que temiam que as avaliações favorecessem instituições com maior potencial de recursos humanos e materiais e, assim, não considerassem os diversos contextos sociais e econômicos. Mesmo assim, aos poucos, as instituições foram aderindo ao programa e, portanto, novos procedimentos foram inseridos pelo MEC, o que resultou na implantação do Exame Nacional de Cursos (ENC).

É a partir desse momento que o Estado brasileiro passa a produzir uma série de normatizações para a implantação e organização do Sistema Nacional de Avaliação (SNA), que se estruturou em quatro níveis: avaliação do sistema brasileiro, das instituições de ensino superior, da graduação e da pós-graduação. (MOROSINI, In: MANCEBO, FÁVERO, (org.), 2004.)

3.3 O EXAME NACIONAL DE CURSOS (ENC)

O Exame Nacional de Cursos foi estabelecido pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. E, segundo Cunha (2004, p. 806), “embora consistisse em provas aplicadas aos concluintes da graduação, seu objetivo era o de avaliar os cursos e, em decorrência, as próprias instituições”.

De acordo com essa mesma lei, que alterou em partes a LDB vigente à época, as deliberações sobre autorização, credenciamento e credenciamento periódico de instituições de ensino superior serão feitas com base em relatórios das avaliações periódicas das instituições e de seus respectivos cursos, apresentados pelo Ministério da Educação e do Desporto. Essas avaliações serão feitas a cada ano, por meio da realização de exames nacionais baseados nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso e se destinarão a aferir os conhecimentos e as competências adquiridos pelos discentes concluintes dos cursos de graduação (BRASIL, 1995).

Segundo Verhine, Dantas e Soares, (2006), popularmente conhecido como Provão, o ENC foi a primeira política de avaliação a ser aplicada de forma universal – pois abrangia todas as instituições de ensino superior - e obrigatória - uma vez que era condicionado à liberação do diploma.

De acordo com Ribeiro (2012), com essa lei, dava-se o impulso a um processo de avaliação da educação superior baseado numa avaliação imediatista, classificatória, finalística, e, além de tudo, sem a participação da comunidade acadêmica, ou seja, totalmente externa à Universidade.

Gradativamente, leis subsequentes incluíram outros métodos, tais como a Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e o Censo da Educação Superior, mas o ENC permaneceu como destaque desse sistema. O Provão, tornou-se parte da educação superior no Brasil, apesar de ter sido, inicialmente, muito boicotado (VERHINE, DANTAS E SOARES, 2006).

Dessa forma, monta-se um complexo programa de avaliação que combina diferentes métodos - finalísticos e institucionais. A legislação também começa a prever penalizações, tais como: descredenciamento de instituições com repetido desempenho insatisfatório; e reordenamento institucional, em que instituições podem ser rebaixadas do *status* de universidade para centro universitário, caso o desempenho na pós-graduação também não atenda ao mínimo esperado (CUNHA, 2010).

Esse período ficou marcado pelo predomínio do resultado do Provão sobre os demais mecanismos, o que, inevitavelmente, provocou o estabelecimento de *ranking* interinstitucional, ocasionando situações desagradáveis para as instituições e seus alunos com desempenho insatisfatório (RIBEIRO, 2012).

O Provão foi fortemente criticado tanto por membros da comunidade acadêmica, quanto por especialistas em avaliação. Assim, de acordo com Verhine, Dantas e Soares (2006), pode-se citar as principais críticas feitas a esse Exame:

1. Faltou articulação do Exame com os demais componentes da avaliação da educação superior. Dessa forma, por não integrarem um sistema, as partes não contribuíam para a composição da visão geral da qualidade das instituições;
2. O Provão foi imposto e não permitiu a participação das instituições no processo de avaliação, assim, a comunidade acadêmica não era vista como parceira;
3. O Provão deixou de lado aspectos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem e de formação do alunado, tais como, compromisso profissional, ético e social. Ou seja, o exame se concentrou no desempenho dos estudantes, em vez de contemplar o valor agregado, gerado pelo curso ao longo do tempo;
4. O Provão apresentou resultados instáveis e sem comparabilidade. Por isso, não se manteve como indicador de qualidade;
5. O Exame se tornaria economicamente inviável com o decorrer dos anos;
6. O Provão confundiu os conceitos de avaliação e regulação, visto que concentrou seus esforços nos aspectos regulatórios da política.

As possíveis mudanças para esse exame foram amplamente discutidas, tanto que, logo após assumir o cargo de presidente, Luiz Inácio Lula da Silva anunciou a formação de uma comissão para sugerir alterações no sistema de avaliação (VERHINE, DANTAS E SOARES, 2006).

A Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA), foi criada pelas Portarias MEC/SESu nº 11, de 28 de abril de 2003 e nº 19, de 27 de maio de 2003,

com a finalidade de analisar os processos de avaliação, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior, bem como revisar, criticamente, seus instrumentos, metodologias e critérios (BRASIL, 2004).

Assim, em agosto de 2003, a CEA propôs um novo sistema denominado “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior” (SINAES) que, entre outras coisas, incluía uma abordagem diferente para o exame de cursos, a ser chamado de Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) (Verhine, Dantas e Soares, 2006). Segundo a Comissão, esse sistema, visando alcançar os diversos objetivos da avaliação, assegura a incorporação das dimensões internas e externas, particular e global, quantitativo e qualitativo. (INEP, 2009).

Por meio do documento intitulado “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): bases para uma nova proposta da educação superior”¹¹ (2004) é apresentada a síntese dos estudos realizados pelos membros da CEA que orienta e normatiza todos os procedimentos de avaliação do novo sistema.

3.4 O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES)

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior foi instituído pela Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, conhecida como Lei do SINAES, e tem como objetivo assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação.

De acordo com a Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004, que regulamenta os procedimentos de avaliação do SINAES, a realização dessas avaliações é

¹¹ Posteriormente o documento passou a ser chamado de “SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da Concepção à Regulamentação”.

responsabilidade do INEP, sob coordenação e supervisão da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). A CONAES também é responsável pela definição das áreas a serem avaliadas a cada ano e das diretrizes dos processos de avaliação.

Ao englobar a avaliação de todos os componentes da educação superior brasileira, o SINAES consegue coletar e analisar uma gama de informações que servem como referência para compreender melhor a situação do ensino superior do país. Por isso, resguardadas as peculiaridades, os graus de autoridade e de responsabilidade dos agentes,

o sistema de avaliação é uma construção a ser assumida coletivamente, com funções de informação para tomadas de decisão de caráter político, pedagógico e administrativo, melhoria institucional, auto-regulação, emancipação, elevação da capacidade educativa e do cumprimento das demais funções públicas (INEP, 2009, p. 92).

Os resultados das avaliações do SINAES subsidiam, ainda, os processos de credenciamento e renovação de credenciamento de instituições de educação superior, bem como os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Segundo a Portaria nº 40, de 12 de dezembro de 2007, as avaliações realizadas pelos instrumentos do SINAES resultam em indicadores de qualidade computados pelo INEP e divulgados por meio de conceitos. Assim, a avaliação dos cursos superiores é divulgada pelo Conceito Preliminar de Curso (CPC), instituído pela Portaria nº 4, de 5 de agosto de 2008. Já a avaliação das Instituições de Educação Superior é determinada pelo Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), instituído pela Portaria Normativa nº 12, de 5 de setembro de 2008. E, por fim, o desempenho dos estudantes da educação superior é ilustrado por meio do Conceito ENADE.

Esses indicadores de qualidade estão diretamente relacionados ao Ciclo Avaliativo, que, conforme a Portaria nº 40/2007, compreende a avaliação periódica de instituições e cursos superiores, com base nas avaliações trienais de desempenho de estudantes. Isso porque os cursos a serem avaliados são agrupados por áreas e são necessários três anos para avaliação de todas as áreas.

Os indicadores de qualidade utilizados para representar o desempenho nessas avaliações são explicitados em escala com cinco níveis, sendo que os níveis iguais ou superiores a três indicam qualidade satisfatória, já os níveis um e dois representam baixo rendimento, podendo ocasionar indeferimento nos processos de credenciamento e renovação de credenciamento de instituições de educação superior e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

O SINAES é um sistema de avaliação que engloba todas as IES do País e, para tanto, é composto por diversos instrumentos avaliativos e de atores internos e externos atuando com procedimentos operacionais e metodológicos comuns. Assim, a seguir, são apresentadas as características desses instrumentos que, articulados, compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (INEP, 2009).

3.4.1 Avaliação das Instituições de Educação Superior

A avaliação das instituições de educação superior tem o objetivo de identificar o significado da atuação dessas instituições, bem como seu perfil, respeitando a identidade e a diversidade desses estabelecimentos.

Conforme já mencionado, o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) é o indicador de qualidade que avalia as Instituições de Educação Superior. O cálculo do IGC 2014 levou em consideração a média dos CPCs de todos os cursos avaliados da instituição no último triênio, ou seja, nos anos de 2012, 2013 e 2014 e a média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*¹² atribuídos pela CAPES na última avaliação trienal, convertida para escala compatível. Para esse cálculo, as médias supracitadas são ponderadas pelo número

¹² No caso de instituições que não oferecem pós-graduação *stricto sensu*, exclui-se o cômputo desse elemento.

de matrículas em cada um dos cursos de graduação¹³ ou dos programas de pós-graduação correspondentes.

Divulgado anualmente pelo INEP, o resultado da avaliação institucional é utilizado como referencial básico para subsidiar o processo de credenciamento e credenciamento das instituições¹⁴.

A instituição com IGC insatisfatório, em qualquer ano do ciclo, deverá requerer credenciamento, devendo ser submetida à avaliação *in loco* denominada de avaliação externa, realizada por Comissão Externa de Avaliação Institucional designada pelo INEP. O resultado da avaliação externa é divulgado por meio do Conceito Institucional (CI) que também é representado em escala com cinco níveis. À instituição com IGC satisfatório nos três anos que integram o ciclo, poderá ser prorrogada a validade dos atos de credenciamento, dispensando-se a avaliação *in loco*.

Também compõe a Avaliação Institucional a avaliação interna das instituições, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA)¹⁵, criada por cada instituição e orientada pelas diretrizes estabelecidas pela Conaes. Chamada de auto-avaliação, a avaliação interna serve para as instituições conhecerem melhor sua realidade. O ciclo dessa avaliação é de dois anos, devendo seu relatório final ser encaminhado pela CPA ao INEP.

¹³ O número de matrículas da graduação é fornecido pelo Censo da Educação Superior.

¹⁴ Para credenciamento ou credenciamento de Universidades, deve-se considerar também a produção intelectual institucionalizada, conforme prevê a Resolução CES Nº 2, de 07 de abril de 1998.

¹⁵ A Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Universidade Federal do Espírito Santo, instituída pela Resolução nº 14/2004 e reestrurada pela Resolução nº 49/2016, ambas do Conselho Universitário (CUn) da UFES, é uma comissão permanente que conta com o apoio executivo da Secretaria de Avaliação Institucional (SEAVIN) e é responsável pela coordenação dos processos internos de avaliação da Universidade e de prestação de informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A Resolução nº 49/2016-CUn criou no âmbito dos Centros de Ensino as Comissões Próprias de Avaliação dos Centros de Ensino (CPACs) integradas e articuladas com a CPA, com o objetivo de desenvolver os processos internos de avaliação de seu respectivo Centro. Dessa forma, na UFES, atualmente, há a CPA/UFES e 11 CPACs (entre essas a CPAC/CEUNES).

A Avaliação Institucional, interna e externa, é realizada levando em consideração 10 dimensões, a saber: Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); Política para ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão; Responsabilidade social da IES; Comunicação com a sociedade; As políticas de pessoal, carreiras do corpo docente e de técnico-administrativo; Organização de gestão da IES; Infraestrutura física; Planejamento de avaliação; Políticas de atendimento aos estudantes; e Sustentabilidade financeira.

3.4.2 Avaliação dos Cursos de Graduação

A avaliação dos cursos de graduação, cujo objetivo é verificar as condições de ensino oferecidas aos discentes, tem como indicador de qualidade o Conceito Preliminar de Curso (CPC). De acordo com a Nota Técnica Daes/Inep nº 58/2015, o cálculo do CPC 2014 combinou oito componentes, agrupados em três dimensões de avaliação da qualidade dos cursos de graduação, a saber:

- a) Desempenho dos Estudantes: representado pelas notas dos estudantes concluintes no ENADE e pelos valores do Indicador da Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD);
- b) Corpo Docente: baseado nas informações sobre titulação e regime de trabalho dos docentes vinculados aos cursos avaliados. Tais informações são obtidas a partir do Censo da Educação Superior; e
- c) Percepção Discente sobre as Condições do Processo Formativo: informações relacionadas à organização didático-pedagógica, à infraestrutura e à formação acadêmica e profissional. Essas informações são captadas das respostas dos discentes ao Questionário do Estudante do ENADE.

O quadro a seguir apresenta os pesos dos componentes de cada Dimensão para o cálculo do CPC.

Quadro 2 - Composição do CPC e pesos das suas dimensões e componentes

DIMENSÃO	COMPONENTES	PESOS	
Desempenho dos Estudantes	Nota dos Concluintes no Enade (NC)	20,0%	55,0%
	Nota do Indicador da Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (<i>NIDD</i>)	35,0%	
Corpo Docente	Nota de Proporção de Mestres (NM)	7,5%	30,0%
	Nota de Proporção de Doutores (ND)	15,0%	
	Nota de Regime de Trabalho (NR)	7,5%	
Percepção Discente sobre as Condições do Processo Formativo	Nota referente à organização didático-pedagógica (<i>NO</i>)	7,5%	15,0%
	Nota referente à infraestrutura e instalações físicas (<i>NF</i>)	5,0%	
	Nota referente às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional (<i>NA</i>)	2,5%	

Fonte: INEP/DAES (2015).

O CPC é calculado apenas para os cursos avaliados no ano de referência, uma vez que também está associado ao Ciclo Avaliativo. A divulgação do resultado do processo de avaliação dos cursos ocorre no ano seguinte ao da execução do ENADE e seus dados subsidiam os processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso.

Os cursos com CPC insatisfatório deverão requisitar renovação de reconhecimento, devendo submeter-se à avaliação *in loco*, realizada por Comissão Externa de Avaliação de Cursos, designada pelo INEP. Essas Comissões são constituídas por especialistas na respectiva área de conhecimento do curso avaliado que são cadastrados e capacitados pelo INEP. A avaliação *in loco* dos cursos leva em consideração, principalmente, as condições relacionadas ao perfil do corpo docente, à organização didático-pedagógica e às instalações físicas. Os resultados são divulgados por meio do Conceito de Curso (CC), também representado em escala com cinco níveis.

Poderá ser prorrogada a validade dos atos de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de curso e dispensada a avaliação *in loco*, quando, entre outros requisitos, o curso obtiver indicador satisfatório no CPC.

3.4.3 Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)¹⁶

Instituído pelo art. 5º da Lei nº. 10.861/2004, o ENADE objetiva estabelecer indicadores de desempenho dos estudantes de graduação em relação aos conteúdos programáticos constantes nas diretrizes curriculares do respectivo curso, suas habilidades necessárias à evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas externos ao âmbito de sua profissão (BRASIL, 2004).

As competências, as habilidades e os conhecimentos avaliados em cada área são especificados nas diretrizes de prova que são estabelecidas a cada ano, de acordo com cada curso avaliado. Os cursos avaliados pelo ENADE são distribuídos conforme o Ciclo Avaliativo, assim, apesar de o exame ser realizado todos os anos, a periodicidade de avaliação dos cursos é trienal.

Assim sendo, o ENADE avalia os alunos, de acordo com o ciclo avaliativo, que estão ao final do primeiro e do último ano do curso de graduação. Entretanto, o exame é aplicado somente aos concluintes, visto que os ingressantes têm o desempenho medido pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa comparação do desempenho dos alunos ingressantes com o dos concluintes permite verificar em que medida, ao longo da graduação, foram incorporadas as habilidades, competências e conhecimentos previstos nas Diretrizes Curriculares do curso.

O ENADE é componente curricular obrigatório de todos os cursos de graduação do país, tanto que o registro de participação do discente é condição indispensável para a emissão do histórico escolar. Além disso, a Lei do SINAES determina que a não inscrição de alunos habilitados para participar do exame, nos prazos estabelecidos

¹⁶ O ENADE passou por inúmeras mudanças desde sua implantação. Portanto, toda e qualquer característica estrutural do Exame abordada neste estudo é referente ao ano de 2014.

pelo INEP, sujeitará a instituição à aplicação de sanções. A referida Lei também prevê a responsabilização civil, penal e administrativa dos responsáveis pela prestação de informações falsas, quando for o caso.

O Conceito ENADE, conforme estabelece a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, é um indicador de qualidade que avalia o desempenho dos estudantes concluintes da educação superior, a partir dos resultados obtidos no ENADE. Na divulgação desses resultados, é vedada a identificação nominal do desempenho dos estudantes, portanto, somente o próprio estudante tem acesso ao seu resultado individual.

O ENADE 2014 foi realizado no dia 23 de novembro daquele ano e teve seu resultado divulgado no Diário Oficial da União no dia 22 de dezembro de 2015. Para avaliação individual de desempenho do Estudante, o ENADE 2014 foi operacionalizado por meio de uma prova constituída de duas partes:

- Formação Geral - contendo 10 questões e
- Componentes Específicos - contendo 30 questões, sendo 27 de múltipla escolha e 3 discursivas.

A elaboração das questões que compõem a prova é feita por docentes de todo o país por meio de Edital de Chamada Pública. Além da prova, o ENADE é composto por questionários que visam captar informações, são eles: Questionário do Coordenador; Questionário de Percepção sobre a Prova; e Questionário do Estudante¹⁷.

O Questionário do Coordenador deve ser preenchido pelo Coordenador de Curso com informações gerais sobre o curso avaliado. Já os demais questionários devem ser respondidos pelos participantes do Exame. O Questionário de Percepção sobre a Prova colhe informações a respeito da opinião dos participantes sobre a prova a qual foram submetidos.

¹⁷ Em 2014 passou a ser obrigatório responder ao Questionário do Estudante.

Conforme prevê a Lei do SINAES, para auxiliar na compreensão dos resultados, a aplicação do ENADE é acompanhada de instrumento destinado a levantar o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes: o Questionário do Estudante. Esse Questionário também visa captar informações dos participantes quanto às suas percepções sobre a trajetória no curso e na IES, por meio de questões que abordam a organização didático-pedagógica do curso, as condições de infraestrutura e instalações físicas da IES e aspectos relevantes da formação acadêmica e profissional.

Há ainda uma extensão desse questionário que é exclusiva para alunos dos cursos de licenciatura, o “Questionário do Estudante – itens para estudantes das licenciaturas”, que aborda apenas questões voltadas ao magistério. No ano de 2014, esse questionário foi composto por 13 questões de múltipla escolha.

O Questionário do Estudante do ENADE de 2014 foi composto por 68 questões, sendo 26 com alternativas diversas, dentre as quais os discentes poderiam escolher a que melhor representasse sua resposta e 42 contendo afirmações que os estudantes deveriam assinalar o grau de concordância, variando de 1 (Discordo Totalmente) a 6 (Concordo Totalmente), ou ainda poderiam assinalar as opções de “não sei responder” e “não se aplica”, conforme o caso.

O resultado do ENADE, associado às respostas do Questionário do Estudante, é utilizado para compor índices que medem a qualidade da educação superior, em todos os âmbitos, uma vez que serve de insumo para o cálculo dos indicadores de qualidade das Instituições de Ensino e dos Cursos Superiores, além de avaliar o desempenho dos discentes.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é o procedimento que tem como objetivo proporcionar respostas a problemas propostos, através do emprego de instrumentos adequados. De acordo com Gil (2002, p.17),

A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.

O método, por sua vez, é o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, ao traçar o caminho a ser seguido, permite alcançar o objetivo (MARCONI; LAKATOS, 2010a). A metodologia da pesquisa trata-se, portanto, da definição do roteiro e dos elementos necessários para se realizar uma pesquisa, levando em consideração as hipóteses que o pesquisador pretende comprovar.

Dessa forma, neste capítulo, são apresentados os caminhos utilizados para tentar alcançar os objetivos propostos neste estudo. Para isso, apresenta-se a classificação da pesquisa realizada e são demonstrados os instrumentos de coleta de dados, o contexto e os sujeitos da pesquisa.

4.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Segundo Malheiros (2011), as pesquisas científicas, em geral, podem ser classificadas quanto à natureza, quanto à abordagem, quanto aos objetivos e quanto aos procedimentos técnicos eleitos.

4.1.1 Classificação da pesquisa quanto à natureza

Ao desenvolver esta pesquisa, pretende-se alcançar os conhecimentos necessários para gerar um produto a ser aplicado na instituição estudada. Por isso, este estudo pode ser considerado como uma pesquisa aplicada, quanto à natureza.

De acordo com Malheiros (2011), a pesquisa aplicada tem a finalidade de realizar descobertas com o objetivo de empregar imediatamente os conhecimentos adquiridos.

4.1.2 Classificação da pesquisa quanto aos objetivos

Ao realizar esta pesquisa, pretende-se conhecer a opinião dos discentes concluintes da graduação sobre a formação na Universidade, bem como verificar se os coordenadores dos cursos utilizam essas informações que são disponibilizadas pelo INEP, por isso, quanto aos objetivos, pode-se afirmar que se trata de uma pesquisa descritiva.

Na concepção de Gil (2002), as pesquisas descritivas englobam, entre outros, os estudos que têm por objetivo levantar opiniões e atitudes de determinada população.

Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 61-62) afirmam que

a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características. Busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas.

Dessa forma, pode-se dizer que o objetivo principal desse tipo de pesquisa é a descrição das características da população ou do fenômeno estudado ou, então, o estabelecimento de relação entre variáveis existentes (GIL, 2002).

4.1.3 Classificação da pesquisa quanto à abordagem

Por ser um estudo descritivo, Marconi e Lakatos (2003) afirmam que quando esse tipo de pesquisa investiga aspectos qualitativos, tais como atitudes e opiniões, emprega escalas que permitem a quantificação. Assim, quanto à abordagem, este estudo caracteriza-se como pesquisa quanti-qualitativa.

Segundo Malheiros (2011, p. 31), “a pesquisa quantitativa busca transformar a realidade em dados que permitam sua interpretação [...] já as pesquisas qualitativas tentam compreender os fenômenos pela ótica do sujeito”.

4.1.4 Classificação da pesquisa quanto aos procedimentos técnicos escolhidos¹⁸

Para condução da pesquisa, é necessário o levantamento dos dados que serão analisados. Neste trabalho, além de dados primários (coletados pela pesquisadora por meio de entrevista aos Coordenadores dos Cursos estudados), foram utilizados também dados secundários (obtidos pelo INEP por meio do Questionário do Estudante do ENADE 2014, cujos resultados foram disponibilizados em relatórios emitidos pelo próprio Instituto). Nesses moldes, são empregadas as pesquisas: estudo de caso e bibliográfica.

Segundo Malheiros (2011), na pesquisa bibliográfica o autor visa chegar a alguma conclusão com base no que já foi pesquisado anteriormente por outros pesquisadores. Ou seja, serve-se de fontes de dados coletados por outras pessoas (MARCONI; LAKATOS, 2010b).

Assim, a pesquisa bibliográfica é identificada neste estudo, devido à utilização dos dados captados pelo INEP por meio do Questionário do Estudante que, após

¹⁸ Os procedimentos técnicos citados aqui estão relacionados diretamente com a forma pela qual os dados são coletados.

processamento e tratamento analítico, são divulgados pelo Instituto por meio de relatórios.

Quanto ao estudo de caso, ele é aqui identificado porque a análise se deu em uma única instituição de ensino superior – o CEUNES. De acordo com Severino (2007, p. 121), o estudo de caso é a “pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos [...]”.

Segundo Ludke e André (1986, p. 17), “o caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular”. Assim, o interesse incide, portanto, naquilo que há de único, de particular, mesmo que posteriormente certas semelhanças fiquem evidentes com outros casos ou situações.

4.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O instrumento utilizado pelo INEP para coleta de dados é o questionário. De acordo com Gil (2002), o questionário se trata de um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo próprio pesquisado. No caso do ENADE, o questionário é disponibilizado no Portal do INEP, devendo ser respondido, eletronicamente, pelos discentes inscritos para a respectiva edição.

Para captação dos dados primários, a pesquisadora consultou os Coordenadores dos Cursos investigados nesta pesquisa e, para isso, utilizou-se de um formulário. Segundo Gil, (2002), o formulário pode ser definido como a técnica de coleta de dados em que o pesquisador elabora, previamente, questões e anota as respostas dos pesquisados.

Ainda de acordo com Gil (2002), o formulário é uma das mais práticas e eficientes técnicas de coleta de dados, visto que é aplicável aos mais diversos segmentos da população e possibilita a obtenção de informações facilmente tabuláveis e quantificáveis, sendo, portanto, a técnica mais apropriada nas pesquisas de opinião e de mercado.

O formulário elaborado pela pesquisadora contém 9 questões, entre fechadas e abertas, distribuídas em 3 partes, a saber:

- PARTE I: contém questões que permitem identificar a relação do entrevistado com o curso e o tempo de mandato;
- PARTE II: visa verificar se os entrevistados acham importante a realização de pesquisas para avaliar a satisfação dos estudantes em relação ao curso e à universidade; e
- PARTE III: busca identificar se os entrevistados utilizam os dados disponibilizados pelo INEP a respeito do Questionário do Estudante do ENADE.

Optou-se por entrevistar as pessoas que estiveram na coordenação dos cursos investigados, desde o início do ano de 2016¹⁹ até outubro de 2017²⁰. Por isso, em alguns casos, devido ao tempo de mandato, foi necessário consultar coordenadores atuais e ex-coordenadores para compor as informações sobre um mesmo curso. Esses docentes foram contatados pela pesquisadora que, após apresentar o tema do trabalho e explicar os objetivos, os convidou a participar como voluntários neste estudo. Todos os contatados concordaram em participar da pesquisa e, então, foram entrevistadas, ao todo, sete pessoas para captar as informações dos quatro cursos estudados.

Durante as entrevistas, verificou-se que os entrevistados não apresentaram qualquer dificuldade em relação ao entendimento das questões. As questões abertas eram compostas de algumas alternativas em que os respondentes podiam escolher quantas opções desejassem. Além disso, também continham a opção “Outros” em eles que poderiam apontar outras observações, livremente. Dessa forma, os entrevistados ficaram à vontade para fazer os apontamentos que julgassem relevantes sobre o assunto em questão. Entretanto, vale ressaltar que alguns entrevistados foram sucintos em suas respostas, evitando se estender, enquanto outros foram além, apresentando, inclusive, alguns desabafos.

¹⁹ O resultado referente ao ENADE de 2014 foi divulgado em dezembro de 2015.

²⁰ As entrevistas foram iniciadas em outubro de 2017.

4.3 O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA²¹

A Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), por meio do plano de interiorização, realizou em 1991 o primeiro vestibular, no município de São Mateus, para os cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Letras-Português, Matemática e Pedagogia. Na ocasião, a Coordenação Universitária Norte do Espírito Santo utilizava um espaço emprestado do Governo do Estado do Espírito Santo. Em 2005, o Conselho Universitário e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFES criaram, nessa mesma cidade, o Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES), por meio da aprovação do Plano de Expansão e Consolidação da Interiorização da Universidade.

Fotografia 1 – Vista do Auditório Central, do Prédio de Salas de Aula e dos Prédios de Laboratórios do Eixo I do CEUNES



Fonte: Acervo pessoal da autora

Instalado numa área de 532.000 m² doada pela Prefeitura Municipal de São Mateus, o CEUNES está situado a cerca de 200 km da sede da Universidade, localizada na cidade de Vitória-ES. A implantação desse Centro teve por objetivo expandir a educação superior, contribuindo para o desenvolvimento científico e cultural da Região Norte Capixaba, Sul da Bahia e Leste de Minas Gerais.

²¹ Informações retiradas do Portal do CEUNES em 31 de outubro de 2017.

O CEUNES começou a funcionar no ano de 2006, com 09 cursos de graduação, a saber: Agronomia, Ciências Biológicas (bacharelado), Enfermagem, Engenharia de Computação, Engenharia de Petróleo, Engenharia de Produção, Engenharia Química, Farmácia e Matemática.

Fotografia 2 – Vista do Restaurante Universitário do CEUNES



Fonte: Acervo pessoal da autora

Gradativamente, o CEUNES vem se consolidando e, atualmente, possui 16 cursos de graduação, a saber: Agronomia, Ciência da Computação, Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura), Educação do Campo (Licenciatura), Enfermagem, Engenharia de Computação, Engenharia de Petróleo, Engenharia de Produção, Engenharia Química, Farmácia, Física (Licenciatura), Matemática (Licenciatura), Matemática Industrial, Pedagogia e Química (Licenciatura).

Esse Centro também possui cinco Programas de Mestrado: Agricultura Tropical, Biodiversidade Tropical, Energia, Ensino de Biologia em Rede Nacional e Ensino na Educação Básica. Além desses, há atualmente no CEUNES, duas turmas do Mestrado Profissional em Gestão Pública, totalizando 12 mestrandos que são servidores do Centro. Apesar de esse Curso estar vinculado ao Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, *campus* de Goiabeiras, as orientações e as aulas ministradas no CEUNES são integralmente de responsabilidade dos docentes do CEUNES que estão vinculados ao Programa.

Fotografia 3 – Vista do Pátio Central e da Cantina do CEUNES



Fonte: Acervo pessoal da autora

O Centro possui mais de 2.400 alunos matriculados²², entre graduação e pós-graduação e um quadro de 301 servidores²³, sendo 193 docentes efetivos e 108 Técnico-Administrativos em Educação.

4.4 HISTÓRICO DO ENADE NO CEUNES

Criado em 2005, o CEUNES passou pela primeira avaliação do ENADE em 2010, ocasião em que foram avaliados os cursos de Agronomia, Enfermagem e Farmácia. No ano de 2011, foram avaliados os cursos de Ciências Biológicas (Bacharelado), Engenharia de Computação, Engenharia de Petróleo, Engenharia de Produção e Matemática (Bacharelado). Em 2012, nenhum curso do CEUNES foi avaliado, visto que o Centro não possuía curso integrante das áreas avaliadas. Em 2013, foram avaliados os mesmos cursos de 2010. Já em 2014, repetiu-se a avaliação aos cursos de 2011 e acrescentaram-se os cursos de Ciências Biológicas (Licenciatura),

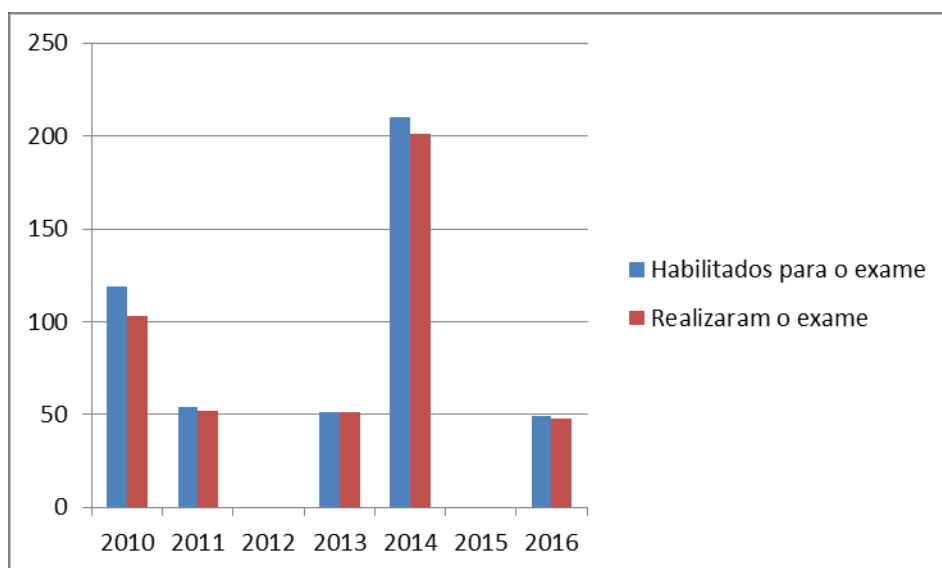
²² São 2.234 alunos de Graduação e 191 alunos de Pós-Graduação (dados informados pela Secretaria Única de Graduação e pela Secretaria Unificada de Pós-Graduação, referente ao mês de outubro de 2017).

²³ Dados informados, em outubro de 2017, pela Gerência Administrativa do CEUNES.

Engenharia Química, Física (Licenciatura), Matemática (Licenciatura) e Química (Licenciatura). Em 2015, nenhum curso do CEUNES foi avaliado, pelo mesmo motivo de 2012. E, em 2016, foram avaliados os mesmos cursos de 2013 e 2010, ou seja, Agronomia, Enfermagem e Farmácia.

No Gráfico 1, a seguir, pode-se observar o quantitativo de participantes do CEUNES no ENADE, conforme o ciclo avaliativo do exame.

Gráfico 1 – Quantitativo de estudantes do CEUNES no ENADE, por ano²⁴



Fonte: INEP/DAES (2011, 2012, 2014, 2015 e 2017).
Elaborado pela autora.

Pôde-se notar o crescimento significativo no número de estudantes do CEUNES que participaram do ENADE no ano de 2014 (Gráfico 1). Isso se deve à inclusão de cursos em relação ao ano de 2011, conforme mencionado anteriormente.

²⁴ Ressalta-se a queda no quantitativo de alunos habilitados no ano de 2013 em relação ao ano de 2010, apesar de serem os mesmos cursos avaliados, devido à retirada dos alunos ingressantes como público-alvo da prova.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir dos objetivos estabelecidos neste estudo e baseando-se no referencial teórico apresentado e nos caminhos metodológicos utilizados, faz-se a apresentação e a discussão dos resultados alcançados nesta pesquisa.

5.1 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS DISCENTES AO QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE

Para esta análise, foram utilizadas as respostas dadas pelos discentes dos cursos de Ciências Biológicas (Licenciatura), Física (Licenciatura), Matemática (Licenciatura) e Química (Licenciatura) do CEUNES ao Questionário do Estudante do ENADE, no ano de 2014.

De acordo com o relatório por Instituição de Ensino Superior divulgado pelo INEP (INEP, 2015), dos 210 estudantes do CEUNES/UFES inscritos no ENADE, no ano de 2014, 201 participaram da prova. Assim, verifica-se que, apesar da obrigatoriedade²⁵ de realização do Exame para conseguir colar grau e obter o diploma, houve abstenções por parte dos alunos dessa instituição (cerca de 4,3%). No entanto, esse índice foi bem menor do que as abstenções, a nível do Brasil todo²⁶, para essa mesma edição, que alcançaram o percentual de 17,62%, conforme Quadro 3.

É possível inferir que um dos motivos para as abstenções no ENADE é que a comunidade acadêmica não se sente parte do processo de avaliação, visto que não é convidada a participar das discussões para definição dos métodos desse

²⁵ De acordo com a Portaria INEP nº 584, de 3 de dezembro de 2014, os estudantes habilitados para o ENADE 2014 que não participaram da prova puderam solicitar dispensa nos termos e prazos estabelecidos na referida Portaria. Tal solicitação deveria ser justificada por um dos motivos descritos no art. 33-G, §§ 4º e 5º da Portaria Normativa nº 40/2007 e, caso fosse deferida, o aluno poderia colar grau e receber o diploma mesmo não tendo realizado a prova.

²⁶ A edição de 2014 do ENADE contou com a participação de estudantes de 43 cursos de graduação do Brasil todo.

instrumento. Assim, dos cursos que são objeto deste estudo, observa-se que apenas Física (Licenciatura) e Química (Licenciatura) tiveram 100% dos habilitados fazendo a prova.

Quadro 3 – Quantitativo de estudantes no ENADE/2014, por curso

Curso	CEUNES			BRASIL		
	Inscritos	Participantes	Percentual de Participantes	Inscritos	Participantes	Percentual de Participantes
Ciências Biológicas (Licenciatura)	19	17	89,47%	19.704	15.697	79,66%
Física (Licenciatura)	4	4	100,00%	3.498	2.721	77,78%
Matemática (Licenciatura)	7	6	85,71%	16.825	13.465	80,02%
Química (Licenciatura)	10	10	100,00%	6.433	5.220	81,14%
Outros Cursos	170	164	96,47%	435.260	359.759	82,65%
Total Geral	210	201	95,71%	481.720	396.862	82,38%

Fonte: INEP/DAES (2015).
Elaborado pela autora.

Conforme os dados apresentados no Quadro 3, foram utilizadas, para análise nesta pesquisa, as informações fornecidas por 37 respondentes dos quatro cursos investigados.

Para apresentar a situação dos cursos da Instituição de Ensino Superior (IES) investigada, são também apresentados, a título de comparação, os percentuais desses mesmos cursos para as instituições enquadradas nas mesmas categorias²⁷ que a IES estudada, a saber:

- Unidade de Federação (UF) onde a instituição é localizada: Estado do Espírito Santo;
- Grande Região onde a instituição se encontra: Região Sudeste;

²⁷ Nos gráficos, serão mostrados todos os cursos analisados, bem como, todas as categorias. No entanto, serão discutidos, principalmente, os cursos do CEUNES que estão com percentual diferente do percentual das categorias a eles associadas.

- Todas as instituições com a mesma Categoria Administrativa da IES investigada²⁸: Instituições Públicas;
- Todas as instituições que possuem a mesma Organização Acadêmica²⁹ da IES estudada: Universidades³⁰; e
- Todas as instituições do Brasil.

Como este estudo visa identificar a satisfação dos discentes com relação à formação na Universidade, optou-se por analisar questões do Questionário do Estudante relacionadas à percepção dos estudantes sobre a organização didático-pedagógica do curso e sua contribuição para a formação acadêmica, profissional e pessoal dos discentes.

A avaliação de caráter educativo é voltada tanto para a obtenção de informações sobre a qualidade acadêmica quanto para o julgamento a respeito de como o sistema de ensino e as instituições de educação superior cumprem suas funções públicas enquanto formadores de cidadãos. Segundo o INEP, a avaliação educativa deve questionar os significados da formação do indivíduo e dos conhecimentos produzidos, visando além do avanço da ciência, o desenvolvimento do país por meio da participação ativa dos indivíduos em questões sociais e econômicas (INEP, 2009).

Considerando que a avaliação educativa é um dos princípios importantes do SINAES, inicia-se a análise por questões que buscam identificar em que medida a educação na universidade contribuiu para atribuição de juízos de valor e de mérito e para aumentar a capacidade de emancipação do indivíduo.

No Gráfico 2, pode-se verificar o percentual dos discentes dos cursos analisados que concordam que as disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional. A título de informação, a concordância apontada pelo

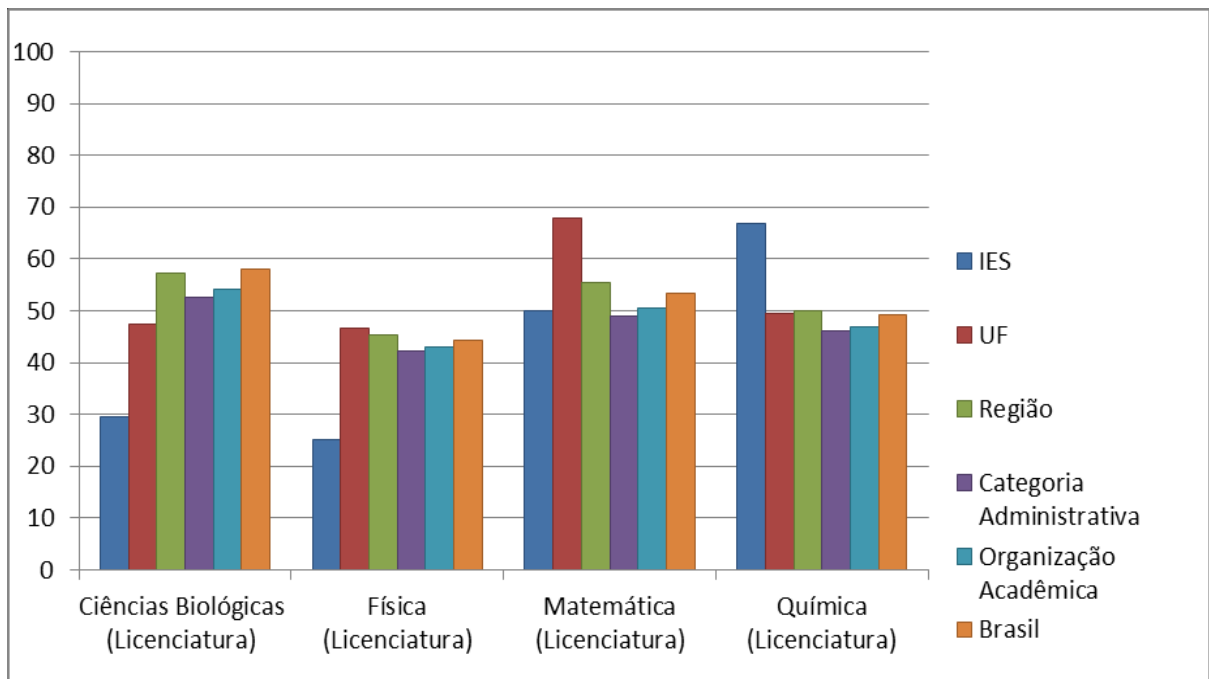
²⁸ De acordo com a Categoria Administrativa, as Instituições de Ensino Superior podem ser classificadas em pública ou privada.

²⁹ De acordo com a Organização Acadêmica as IES podem ser classificadas em Universidade, Centro Universitário ou Faculdade.

³⁰ Apesar de o CEUNES ter o nome de Centro Universitário, ele é um campus de uma Universidade, por isso sua Organização Acadêmica é Universidade.

INEP nos relatórios é contabilizada somente quando a categoria “Concordo Totalmente” foi selecionada pelo discente.

Gráfico 2 – Percentual de estudantes dos cursos avaliados que concordam que “as disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional”



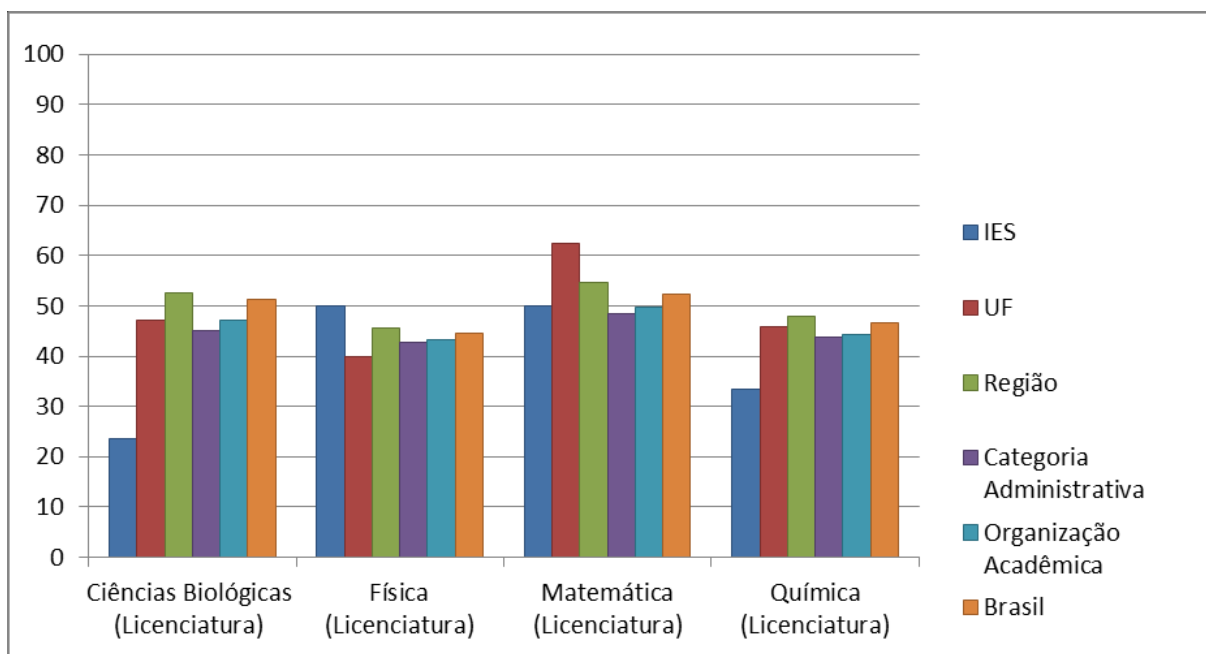
Fonte: INEP/DAES (2015).
Elaborado pela autora.

Os resultados mostram que os discentes dos cursos de Ciências Biológicas (Licenciatura) e Física (Licenciatura) do CEUNES apresentaram um percentual muito baixo de concordância para essa questão, 29,4% e 25%, respectivamente. Além disso, comparando-os às outras instituições, pôde-se perceber que os discentes desses cursos do CEUNES apresentaram percentual de concordância abaixo das demais categorias, o que representa que a dificuldade em alcançar uma taxa satisfatória nesse quesito está nos próprios cursos da instituição estudada. Ao analisar todas as categorias do curso de Física (Licenciatura), percebe-se que, enquanto apenas 25% dos discentes desse curso do CEUNES apontaram concordância para a questão supracitada, 46,7% dos estudantes desse mesmo curso no Estado do Espírito Santo estão de acordo com essa afirmação, ou seja, a média da instituição estudada é quase metade da média do Estado, para esse curso.

Segundo Mizukami e outros (2002), devido ao aumento da complexidade no contexto escolar, exige-se que o professor saiba lidar com conhecimento em transformação e que veja a educação como um compromisso político, repleto de valores éticos e morais, capaz de considerar o desenvolvimento do cidadão. Dessa forma, exige-se, também, que sejam trabalhadas as atitudes dos docentes, além do conhecimento científico e que os dois sejam igualmente importantes no processo educativo.

Quanto ao curso estimular o desenvolvimento da autonomia e de habilidades para tomada de decisões de forma consciente, a seguir, pode-se verificar o percentual dos discentes que concordam que isso foi, de fato, proporcionado por meio das metodologias de ensino (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Percentual de estudantes dos cursos avaliados que concordam que “as metodologias de ensino utilizadas no curso os desafiaram a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas”



Fonte: INEP/DAES (2015).
Elaborado pela autora.

Devido à função que exercerão, os licenciados precisam apresentar confiança em relação à autonomia e às habilidades para escolhas conscientes. No entanto, o percentual dos discentes do curso de Ciências Biológicas (Licenciatura) do CEUNES que concorda com a afirmação acima é, em média, metade do percentual das

demais categorias, sendo 23,5% o percentual do curso na Instituição analisada, ou seja, no CEUNES, 47,1% no Estado do Espírito Santo, 52,5% na Região Sudeste, 45,1% nas Instituições Públicas, 47,2% nas Universidades e, finalmente, 51,2% referente à média do curso no Brasil todo. Diante dessa situação, pode-se dizer que há deficiência por parte do curso de Ciências Biológicas (Licenciatura) do CEUNES nesse quesito, visto que seu percentual não está condizente com os percentuais para esse mesmo curso nos grupos onde ele está inserido (Gráfico 3).

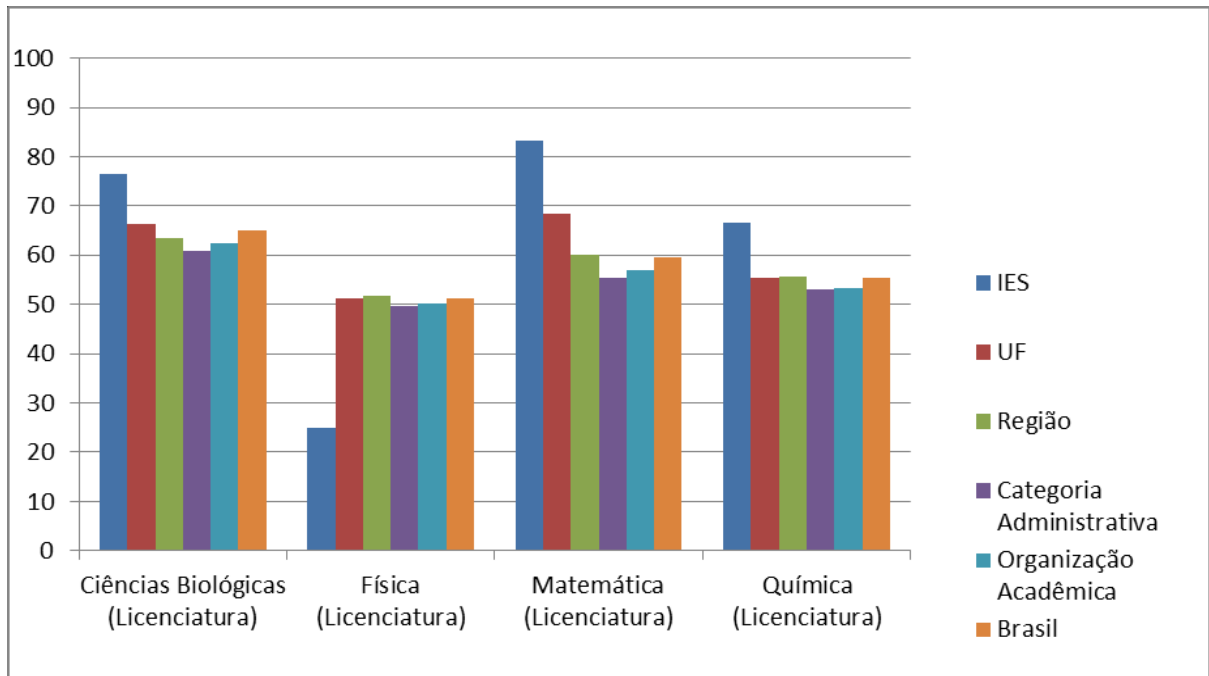
De acordo com Guarnieri (2005, p.40),

A rigor, os cursos de formação deveriam proporcionar aos seus alunos uma crítica de suas posturas, de seus preconceitos e opiniões, dos saberes que construíram na vida [...] O papel dos cursos de formação implica uma base teórica conceitual suficiente para que o professor possa construir o seu próprio referencial teórico para trabalhar e superar o senso comum [...].

Os discentes dos cursos de licenciatura, como futuros professores, terão influência efetiva na formação de outros indivíduos, por isso, durante seu próprio processo de formação precisam receber estímulos para o desenvolvimento de capacidades e de consciência crítica, antes de conseguirem contribuir no processo emancipatório de outras pessoas.

Outra questão relevante é quanto à preparação dos estudantes para tornarem-se profissionais éticos. Segundo Boneti (2003, p. 55), “[...] todo o processo de construção de conhecimento, de ensino-aprendizagem, de educação formal e informal, de educação técnica e científica precisa ter incorporado urgentemente o imperativo ético para promover a inclusão de todos e de tudo”. A educação com fins éticos elimina o individualismo e constrói um conhecimento comprometido com a humanização e cooperação, voltado às interações sociais, visando uma sociedade justa, fraterna e solidária. Assim, o grande desafio começa com a inserção de disciplinas nos currículos dos cursos, em todos os níveis de ensino, para que a reflexão ética faça parte de todo o processo de formação intelectual e, assim, contribua com a verdadeira cidadania. A opinião dos discentes em relação a essa temática pode ser verificada no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Percentual de estudantes dos cursos avaliados que concordam que “o curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional”



Fonte: INEP/DAES (2015).
Elaborado pela autora.

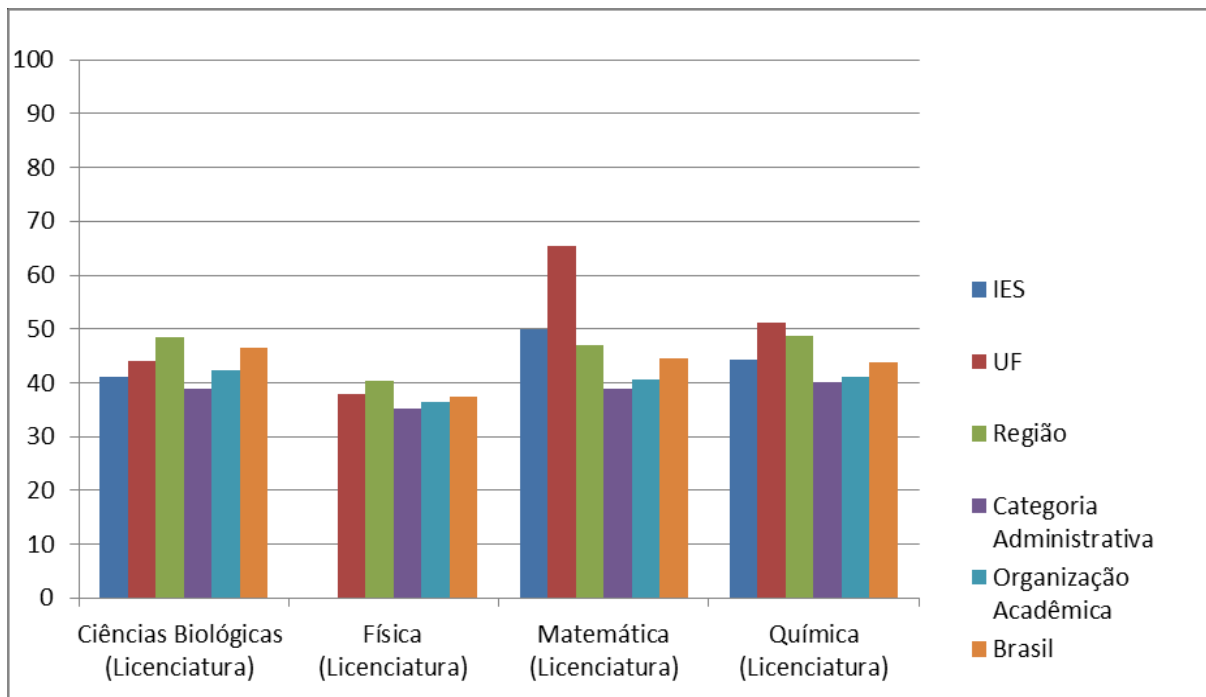
Os cursos de Ciências Biológicas (Licenciatura), Matemática (Licenciatura) e Química (Licenciatura) apresentaram o percentual acima de 50% em todas as categorias, sendo que as maiores médias desses cursos são da Instituição estudada. Dessa forma, pode-se afirmar que os cursos do CEUNES tiveram um percentual satisfatório para esse quesito, assim, depreende-se que existe um contentamento desses discentes sobre essa temática, com exceção do Curso de Física (Licenciatura), que, além de estar com percentual baixo (25%), está também com a avaliação discrepante em relação às instituições semelhantes à instituição estudada.

Considerando que os cursos analisados são todos de licenciatura e que os formandos serão responsáveis por replicar os conhecimentos adquiridos na graduação, outro assunto que merece destaque é sobre a opinião dos estudantes quanto ao desenvolvimento dos conhecimentos teóricos e práticos para o desempenho da futura profissão.

Segundo Guarnieri (2005), no caso da docência, a aprendizagem profissional ocorre por meio das articulações entre o conhecimento teórico-acadêmico, o contexto escolar e a prática docente. Tais articulações favorecem a competência para atuar na docência e, em suma, contribuem para o compromisso com o ensino de qualidade, uma vez que exigem do professor o desenvolvimento da capacidade reflexiva, que lhe possibilite compreender sua própria situação, enquanto profissional do ensino.

De acordo com o parágrafo único do Art. 61. da Lei nº 9.394/1996, visando atender às especificidades do exercício das atividades docentes e aos objetivos da educação básica, a formação dos profissionais da educação terá como fundamento, entre outros, a articulação entre teorias e práticas, por meio de estágios supervisionados e capacitação em serviço (BRASIL, 1996). A seguir, pode-se analisar se os discentes dos cursos investigados concordam que o curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Percentual de estudantes dos cursos avaliados que concordam que “o curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas”



Fonte: INEP/DAES (2015).
Elaborado pela autora.

Nesse quesito, todos os cursos tiveram percentual baixo, considerando a importância das atividades práticas para os futuros docentes. Entretanto, nota-se que o Curso de Física do CEUNES encontra-se numa situação de maior fragilidade, visto que não teve concordância nessa afirmativa (0%).

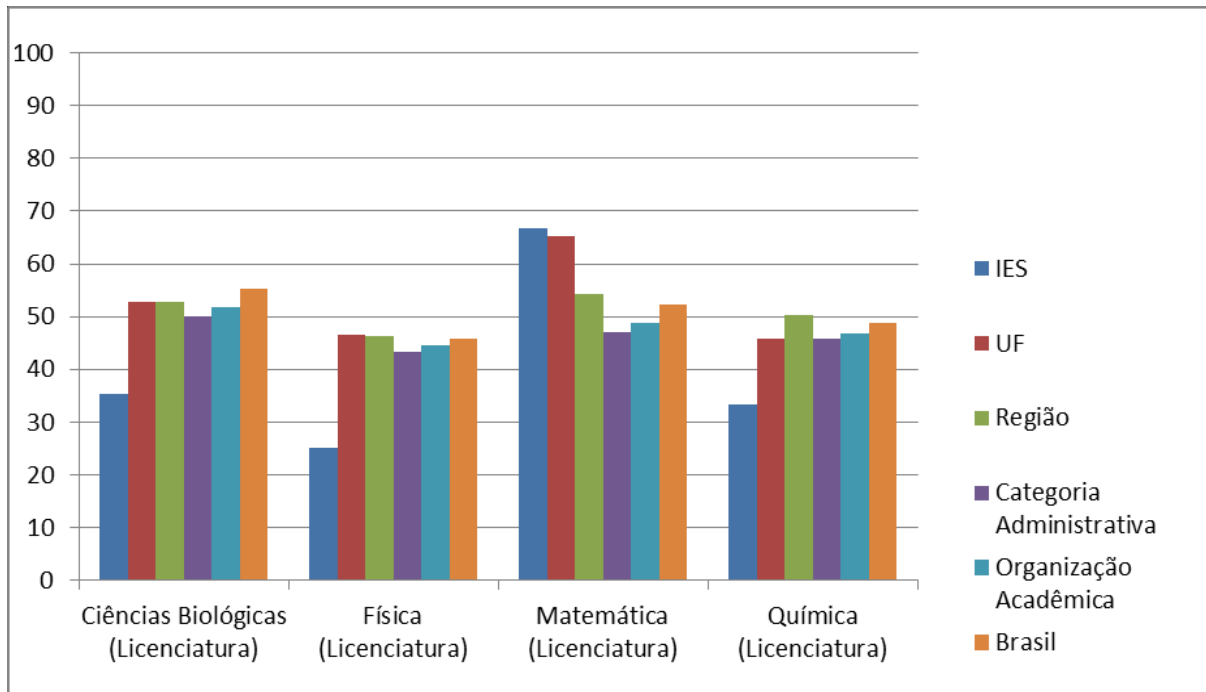
Como hipótese para essa situação, tem-se que o Curso de Física do CEUNES está fragmentando o ensino dos diversos conteúdos, ou seja, não está permitindo uma conexão entre a formação geral do curso e a formação pedagógica. Dessa forma, os discentes não conseguem transformar o conteúdo científico adquirido durante o curso numa linguagem acessível a seus futuros alunos. Entende-se que essa falta de articulação dificulta na elaboração de aulas que sejam claras e coerentes com a realidade da sala de aula. Isso prejudica, em especial, os licenciados de cursos como Física, devido à complexidade dos conteúdos.

Sobre a contribuição dos conteúdos teóricos para as atividades práticas, aponta-se como relevante a necessidade de constatar, também, se esses conteúdos abordados nas disciplinas do curso favorecem para a atuação dos discentes em estágios ou em atividades de iniciação profissional.

O estágio é muito importante para o aluno da licenciatura se familiarizar com situações da realidade em sala de aula. É nesse momento que o discente atesta os conteúdos adquiridos na graduação e a forma como irá repassá-los. Por isso, os cursos de licenciatura precisam propor estratégias de ensino que facilitem a replicação dos conteúdos por seus discentes para que eles se sintam mais seguros em sala de aula.

Guarnieri (2005, p.9) aponta que “uma parte da aprendizagem da profissão só ocorre e só se inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor”. Por isso, é tão importante o contato inicial dos estudantes com a realidade da sala de aula desde a graduação.

Gráfico 6 - Percentual de estudantes dos cursos avaliados que concordam que “os conteúdos abordados nas disciplinas do curso favoreceram sua atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional”



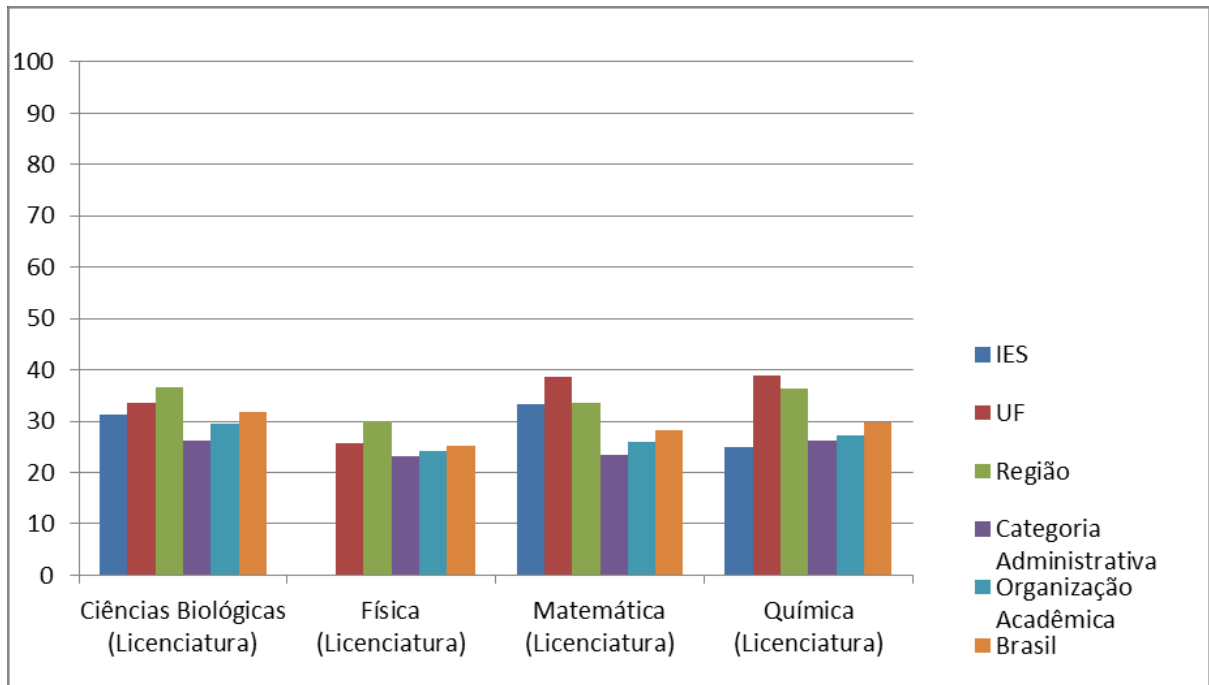
Fonte: INEP/DAES (2015).
Elaborado pela autora.

Os dados apresentados no Gráfico 6 revelam que o curso de Física (Licenciatura) do CEUNES, novamente, encontra-se com maior fragilidade quando o assunto é conexão dos conteúdos teóricos com atividades práticas, tendo alcançado o percentual de 25% para essa questão, seguido pelos cursos de Química (Licenciatura) com 33,3%, Ciências Biológicas (Licenciatura) com 35,3% e, por fim, Matemática (Licenciatura) com 66,7%.

Para a fragilidade identificada nessa questão, tem-se a mesma hipótese apontada na questão anterior, ou seja, esses cursos não estão favorecendo a articulação entre a formação específica do curso e a formação pedagógica, o que faz com que os discentes se sintam inseguros ao atuarem em estágios ou em atividades de iniciação profissional.

A análise das respostas dos discentes ao Questionário do Estudante também permitiu verificar se foram oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios (Gráfico 7).

Gráfico 7 - Percentual de estudantes dos cursos avaliados que concordam que “foram oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios no país”



Fonte: INEP/DAES (2015).
Elaborado pela autora.

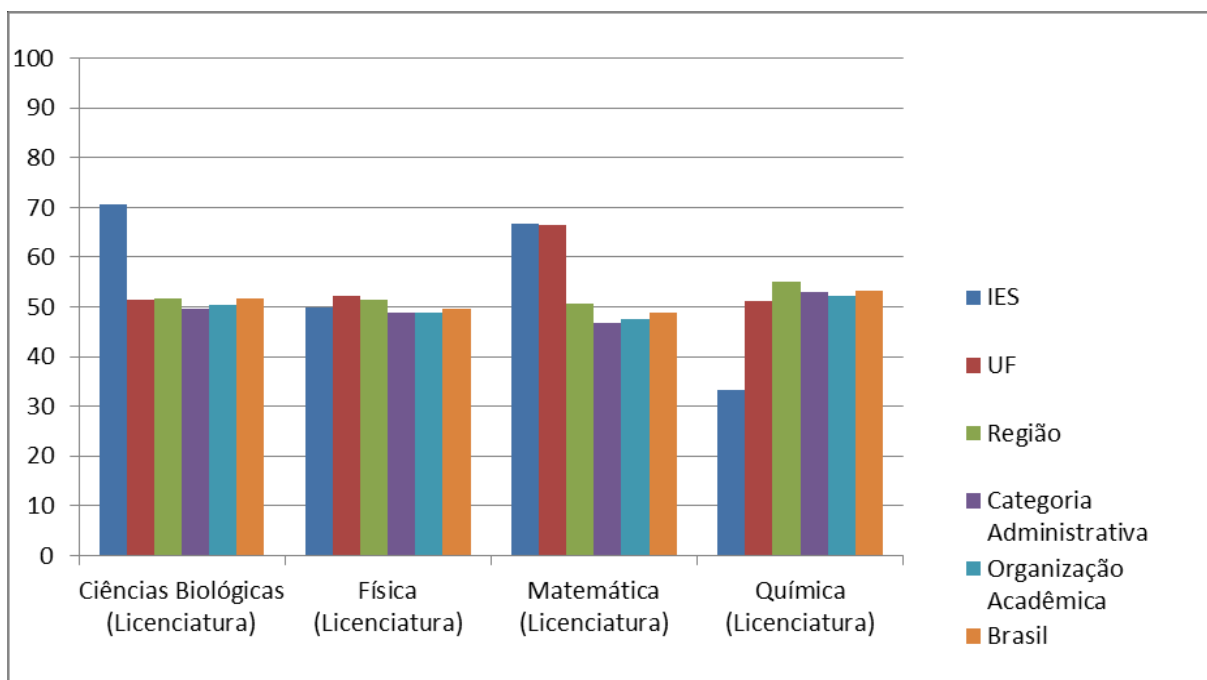
Verifica-se que o curso de Física (Licenciatura) do CEUNES encontra-se em situação de maior fragilidade, visto que não teve concordância nessa afirmação (0%). Os demais cursos do CEUNES, apesar de não apresentarem avaliação satisfatória para essa questão, estão dentro da média das demais categorias com as quais a instituição está associada.

Apesar de o PPC do curso de Física (Licenciatura) do CEUNES contemplar a obrigatoriedade do estágio supervisionado, como hipótese para essa fragilidade, infere-se que os discentes estão insatisfeitos porque o curso não está buscando parcerias com instituições para possibilitar o estágio, ficando a cargo dos próprios estudantes esse contato direto com outras instituições.

Considerando que o CEUNES foi criado com o objetivo de trazer desenvolvimento à região no entorno do *campus*, faz-se necessário, também, analisar se há por parte dos cursos alguma contribuição à comunidade por meio das atividades de extensão.

As atividades de extensão são vantajosas tanto para a universidade, quanto para a sociedade, conforme defende o Governo Federal, ao afirmar que “a extensão universitária é um processo educativo, cultural e científico, que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade [...]” (BRASIL, 2006, p. 83).

Gráfico 8 - Percentual de estudantes dos cursos avaliados que concordam que “foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de programas, projetos ou atividades de extensão universitária”



Fonte: INEP/DAES (2015).
Elaborado pela autora.

Nota-se que os cursos de Ciências Biológicas (Licenciatura) e Matemática (Licenciatura) do CEUNES tiveram um percentual satisfatório para esse quesito, inclusive maior do que as demais categorias. O curso de Física (Licenciatura) ficou dentro da média das outras categorias e somente o curso de Química (Licenciatura) do CEUNES teve o percentual inferior às demais categorias associadas à instituição investigada. Portanto, pode-se dizer que foram oferecidas oportunidades para os discentes realizarem atividades, programas ou projetos de extensão. E, além das vantagens que essas atividades proporcionam para a formação discente, ressalta-se a contribuição do CEUNES para a sociedade, devido o desenvolvimento de ações dessa natureza.

Levando-se em consideração o potencial transformador da educação e o papel estratégico do professor nessa luta pelo desenvolvimento social, percebe-se a importância de o docente apresentar características e comportamentos adequados à sua função para atuação como profissional comprometido e eficiente. Nesse sentido, Teodoro e Vasconcelos (2005, p.69) apontam que

[...] com ética, clareza de propósitos, constância de atitudes, competência técnica e, principalmente, capacidade para dialogar, o docente saberá como exercer o seu papel profissional com autoridade (legítima e legitimada), respeitando a todos os seus alunos, estimulando-os à análise crítica dos conhecimentos que lhes forem sendo apresentados e atendendo, ao dar espaço e voz ao alunado, às específicas necessidades e anseios de cada uma de suas turmas.

Assim, observa-se a importância do discente de licenciatura apresentar segurança não somente nas questões científicas, mas também em sua postura ética, na sua capacidade de argumentação e na tomada de decisões de forma consciente e justa. Foi nesse sentido que optou-se por analisar a opinião dos discentes do CEUNES em relação a temáticas da sua formação que vão além de conteúdos específicos do cargo a ser exercido, ou seja, em relação à contribuição do curso na emancipação social dos discentes (e futuros professores).

Na sequência, são apresentados os resultados da entrevista feita aos coordenadores dos cursos para analisar a atuação deles em relação aos dados gerados pelo Questionário do Estudante do ENADE.

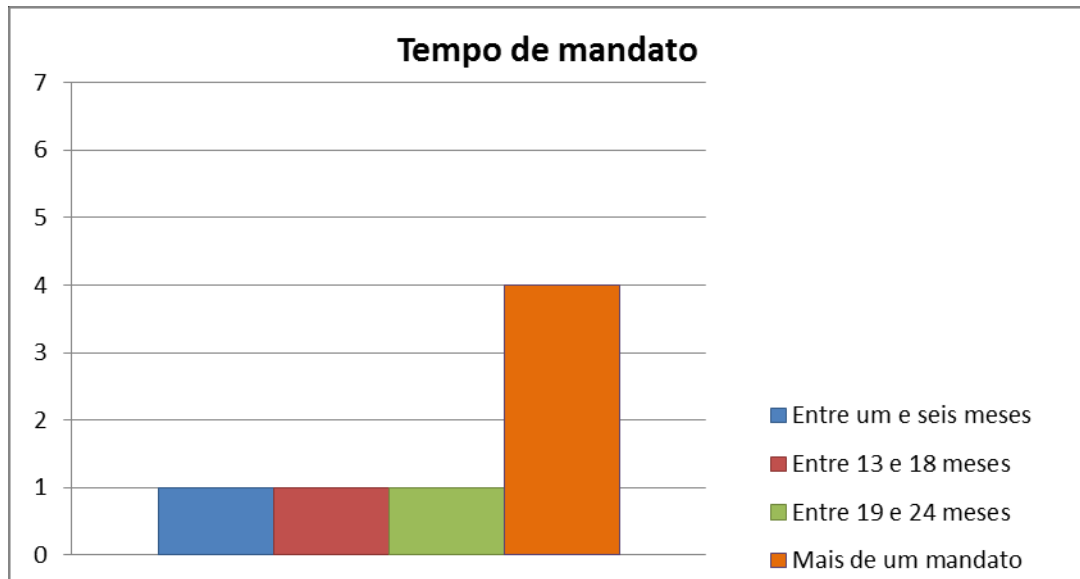
5.2 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS COORDENADORES E EX-COORDENADORES DE CURSO

Conforme informado anteriormente, foram entrevistadas sete pessoas. Dentre essas pessoas, três são coordenadores e quatro são ex-coordenadores³¹. Em relação ao tempo no cargo, apenas um dos entrevistados possui mandato inferior a 12 meses,

³¹ Ressalta-se que um coordenador atual deixou de ser entrevistado devido ter assumido a função há menos de um mês.

enquanto quatro possuem mais de um mandato³². Dessa forma, percebe-se que os entrevistados são experientes na função de coordenador de curso, conforme Gráfico 9, a seguir.

Gráfico 9 – Tempo de mandato dos coordenadores e ex-coordenadores entrevistados

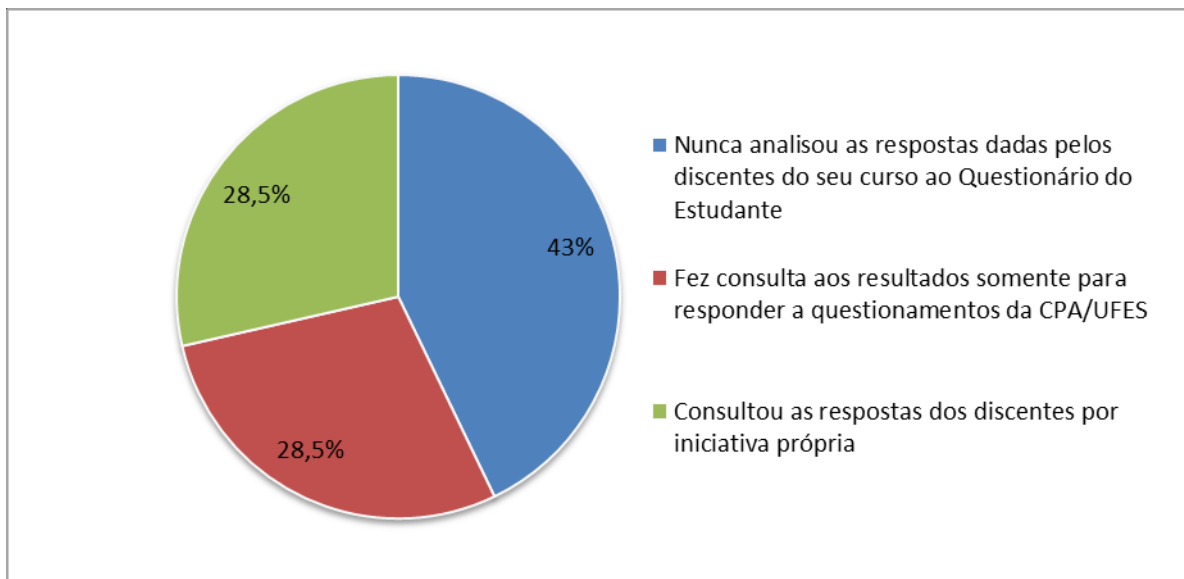


Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nas respostas dos docentes entrevistados, constatou-se que todos acham importante a realização de pesquisas para avaliar a satisfação dos estudantes em relação ao curso e à universidade. Entretanto, 43% dos entrevistados nunca analisaram as respostas dadas pelos discentes do seu curso ao Questionário do Estudante e 28,5% fez consulta aos resultados somente para responder a questionamentos da CPA/UFES quanto às fragilidades do curso (Gráfico 10).

Gráfico 10 – Percentual de coordenadores e ex-coordenadores que já analisaram as respostas dadas pelos discentes ao Questionário do Estudante

³² Os mandatos de coordenador e subcoordenador são de dois anos, com direito a recondução.



Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda de acordo com o Gráfico 10, apenas 28,5% consultou as respostas dos discentes por iniciativa própria. Metade desse percentual, também recorreu aos resultados, posteriormente, para responder à CPA/UFES e, dessa forma, analisou os dados pelos dois motivos³³.

A pesquisa permitiu identificar que 14% dos entrevistados não tinham sequer conhecimento da variedade de assuntos abordados no Questionário do Estudante, tais como, a percepção sobre a qualidade do ensino e condições dos recursos físicos e pedagógicos. Também pôde-se constatar que 71,5% não efetuou alteração no curso baseando-se nesses dados.

Os motivos apontados pelos entrevistados para não utilizar os dados do Questionário como base para mudanças nos cursos podem ser observados no Gráfico 11.

Gráfico 11 - Motivos apontados pelos entrevistados para não utilizar os dados do Questionário como base para mudanças nos cursos³⁴

³³ No gráfico constou que a consulta foi por iniciativa própria.

³⁴ Só respondeu essa pergunta os entrevistados que afirmaram não ter realizado mudança no curso baseando-se nos dados gerados pelo Questionário do Estudante (5 entre os 7 entrevistados). Os respondentes dessa pergunta podiam escolher quantas alternativas desejassem, além da opção OUTROS, em que poderiam apontar outras razões. Por isso, será demonstrada a quantidade em que cada alternativa foi mencionada e não o percentual.



Fonte: Elaborado pela autora.

Foi possível constatar que nenhum entrevistado justificou a não utilização dos dados por falta de tempo, de interesse ou por não confiar nessas informações. Também pôde-se verificar que entre os entrevistados, dois responderam que falta divulgação da existência/importância das informações geradas pelo Questionário do Estudante, sendo que um deles alegou que desconhecia que tinha acesso às respostas dos discentes. Um entrevistado afirmou que a universidade não estimula o uso dessas informações, por isso não nunca utilizou os dados do Questionário como base para mudança no curso.

Ainda de acordo com o Gráfico 11, quatro justificaram razões diferentes das opções propostas para não fazerem alterações nos cursos baseando-se nas respostas dos discentes. Entre esses, um alegou que não vivenciou o ENADE durante seu mandato por ter assumido o cargo somente depois da realização e divulgação do Exame e os outros três apontaram que os motivos do descontentamento dos discentes não estavam ao alcance do coordenador, visto que a insatisfação era pela falta de investimentos. Assim, foram demonstradas algumas razões, que na opinião dos entrevistados, justificam a insatisfação discente ocasionada pela precariedade de investimentos, tais como espaço físico inadequado, bibliografia insuficiente, falta de assistência estudantil e, principalmente, falta de laboratórios para os cursos de licenciatura. Vale ressaltar ainda que, entre esses três, um relatou também que a coordenação anterior já tinha respondido aos questionamentos feitos pela

CPA/UFES quanto aos itens com fragilidade, sendo, portanto, mais um motivo para não tomar providências no seu mandato em relação ao assunto.

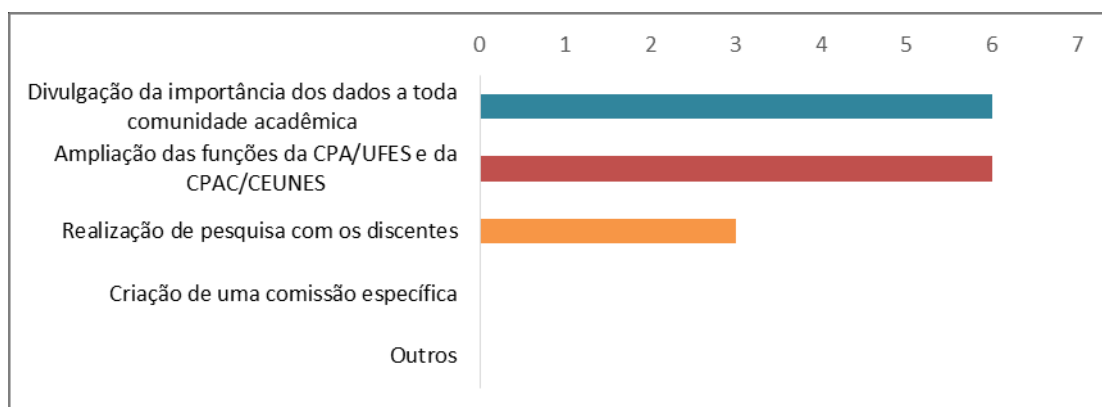
Ainda sobre as possibilidades para a avaliação insatisfatória em algumas questões do Questionário do Estudante do ENADE, foi ressaltado também por um entrevistado que, nas avaliações, deve-se observar além da questão técnica analisada, visto que muitas vezes o descontentamento pode surgir de insatisfação em outros assuntos. Como exemplo, o entrevistado citou a falta, no *campus*, de espaço físico voltado para o lazer e o bem-estar dos discentes, segundo esse mesmo entrevistado, motivos assim, podem influenciar os discentes a se sentirem insatisfeitos de modo geral, e por fim, esse descontentamento pode refletir na avaliação do ENADE.

Fica evidente na fala de alguns docentes a ideia de que os estudantes precisam de algo mais do que o ensino de qualidade para se sentirem satisfeitos com o curso ou com a instituição de ensino. Entende-se como natural, principalmente, porque são indivíduos que estão buscando crescimento pessoal e profissional. Entretanto, não se pode usar essa explicação para justificar todas as questões com nível de insatisfação elevado. Deve-se, sim, analisar, pontualmente, cada assunto que tenha sido mal avaliado para pensar em estratégias de melhorias.

Na pesquisa realizada, identificou-se que dois entre os sete entrevistados (28,5%) utilizaram os dados do Questionário do Estudante para efetuar alteração no curso. Entre as mudanças apontadas, tem-se alteração no Projeto Político Pedagógico (PPC) do curso com inclusão de novas disciplinas, mudança na carga horária e na bibliografia de disciplinas existentes e alteração nas condições de estágio. Vale ressaltar que, também, foram realizadas mudanças na estrutura do curso com o objetivo de interligar a grade pedagógica com a área profissional. Um dos entrevistados apontou que soube, por meio de conversa informal com alguns egressos de seu curso, que o principal motivo de insatisfação era com a prática pedagógica, visto que o curso não estava condizente com a realidade das comunidades onde os recém-formados atuam, que são, principalmente, rurais. Por isso, algumas alterações no curso já foram feitas nesse sentido.

Quando perguntados sobre o que eles esperam da Universidade com relação ao uso das respostas dadas pelos discentes ao Questionário do Estudante, seis entre os sete entrevistados responderam que acham necessário ter uma divulgação mais efetiva da importância desses dados a toda comunidade acadêmica (Gráfico 12). O mesmo quantitativo também afirmou que deveriam ser ampliadas as funções da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da UFES e da Comissão Própria de Avaliação de Centro (CPAC) do CEUNES, para que possam exercer diretamente atividades de assessoria aos coordenadores dos cursos, dando orientações contínuas sobre as questões que envolvem o processo avaliativo. Alguns coordenadores apontaram ainda que a CPA preocupa-se apenas com as questões burocráticas do processo de avaliação, mas que não dá o apoio de que os coordenadores precisam. Como forma de ampliar as funções, alguns entrevistados solicitaram que a CPA passe adiante as demandas para melhorias que estão associadas a investimentos e, portanto, não dependem da coordenação do curso, tais como infraestrutura para implantação de laboratórios específicos e também formação do corpo docente. Justificou-se que, devido ao quantitativo reduzido de professores, muitas vezes, eles precisam lecionar disciplinas de diversas áreas, o que dificulta a especialização dos docentes.

Gráfico 12 – O que os coordenadores e ex-coordenadores esperam da Universidade com relação ao uso das respostas dadas pelos discentes ao Questionário do Estudante³⁵



Fonte: Elaborado pela autora.

³⁵ Os entrevistados podiam escolher quantas alternativas desejassem, além da opção OUTROS, em que poderiam apontar outras sugestões. Por isso, será demonstrada a quantidade em que cada alternativa foi mencionada e não o percentual.

Entre os entrevistados, três ressaltaram que acham necessário realizar uma pesquisa interna de satisfação com os discentes, podendo ser realizada ou pela CPA ou pela SEAVIN ou por qualquer instância da Universidade, desde que não seja pela coordenação dos cursos para assegurar a imparcialidade.

É possível perceber a partir desses depoimentos que, os professores se sentem muito atarefados e, por isso, não desejam agregar nenhuma outra atribuição. No entanto, entende-se que os docentes conhecem exatamente como é a grade curricular do curso e quais são as metodologias empregadas. Isso evidencia que os próprios professores, sob o comando da coordenação ou do Núcleo Docente Estruturante (NDE) de cada curso, são os mais indicados para fazerem essa pesquisa com os discentes de seu curso, visto que terão conhecimentos e argumentos para dialogarem sobre o assunto e, de fato, compreender o que os alunos apontam como insatisfatório e, portanto, desejam melhorias.

Ao defender a realização de pesquisa interna, dois desses entrevistados ressaltaram a importância dessa pesquisa ser feita com os discentes que estão no meio do curso para tentar solucionar a tempo os problemas por eles apontados para que no ENADE, o curso e a instituição tenham uma avaliação mais positiva. Nenhum entrevistado demonstrou interesse na criação de uma comissão ou de um setor específico para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Por fim, nessa questão, os entrevistados não apontaram opções diferentes das alternativas sugeridas, alguns enfatizaram que primeiro é necessário fazer a divulgação da importância desses dados para então pensar em outras estratégias. Outros já afirmaram que se houver essa divulgação já basta, visto que será uma ação relevante e suficiente para a utilização adequada dessas informações.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A despeito das inúmeras possibilidades de uso das informações levantadas pelos instrumentos que compõem o ENADE, percebe-se que ele está principalmente associado à aplicação da prova. Isso acontece porque as instituições de ensino superior estão preocupadas apenas com a pontuação que a instituição e os cursos vão receber do INEP.

Entretanto, muitos não se dão conta de que as respostas dadas pelos discentes ao Questionário do Estudante também compõem a nota dos cursos de graduação, e esta, por sua vez, compõe a nota das instituições de ensino superior. Além disso, as informações geradas pelo Questionário do Estudante do ENADE, tais como, o perfil dos estudantes e a opinião deles em relação à instituição e ao curso, podem ser utilizadas para compreender o desempenho deles na prova, além de permitir que os dirigentes conheçam quais as ações dos cursos têm agradado ou desagradado os alunos.

Assim, após analisar as respostas dos discentes a algumas questões do Questionário do Estudante do ENADE, pôde-se concluir que:

- Quanto à contribuição do curso para a formação do indivíduo, destaca-se baixa concordância dos discentes de Ciências Biológicas (Licenciatura) e Física (Licenciatura). Considerando os compromissos político-pedagógicos da educação superior, espera-se que o ensino seja de qualidade, mas que, também, seja justo, democrático e que contribua com a formação de profissionais éticos, críticos e socialmente responsáveis.
- Em relação à integração dos conteúdos teóricos com as atividades práticas, o curso de Física (Licenciatura) encontra-se em situação de extrema insatisfação dos seus discentes. Entende-se que a conexão desses conteúdos contribui, significativamente, para a formação de profissionais tecnicamente competentes.
- A afirmativa sobre o oferecimento de oportunidades aos discentes para realização de estágios e intercâmbios foi a única que teve baixa concordância para todos os cursos analisados. No entanto, os cursos do CEUNES estão

dentro da média das outras instituições, com exceção do curso de Física (Licenciatura) que está, aproximadamente, com metade da média das instituições de sua categoria.

- Os cursos do CEUNES foram bem avaliados em relação aos cursos das demais instituições, em afirmativas como: “o curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional” e “foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de programas, projetos ou atividades de extensão universitária”.

Em síntese, verificou-se que os percentuais de satisfação dos discentes dos cursos analisados do CEUNES estão condizentes com a média das outras instituições. Além disso, pode-se afirmar que, de modo geral, os discentes do CEUNES estão satisfeitos com a contribuição de seu curso em sua formação acadêmica, profissional e pessoal. A exceção é o curso de Física (Licenciatura) que, além de estar com o percentual abaixo das outras instituições, apontou fragilidade em quase todas as questões investigadas, inclusive com 0% de concordância em mais de uma afirmativa analisada.

Entende-se que a combinação do desempenho dos estudantes com as características apontadas pelo questionário proporciona uma gama de informações fundamentadas que podem servir de parâmetros para novas políticas educacionais e, assim, auxiliar na tomada de decisões visando à melhoria dos cursos e, conseqüentemente, do desempenho discente. Assim, da entrevista com os coordenadores dos cursos para compreender a atuação deles em relação ao uso desses dados, pôde-se concluir que:

- A maioria dos coordenadores nunca utilizou os dados do Questionário do Estudante do ENADE para aprimorar o curso, o que é lamentável, considerando a importância dessas informações para identificação de características do curso que interferem no desempenho dos estudantes.
- O principal motivo apontado pelos coordenadores para a não utilização desses dados é por julgarem que as insatisfações dos discentes não dependem da coordenação do curso. Entretanto, as questões analisadas

eram sobre metodologias e conteúdos do curso e mesmo assim, identificou-se descontentamento, contradizendo, assim, a hipótese dos coordenadores.

- Um dos entrevistados afirmou que não tinha conhecimento de que, enquanto coordenador, tinha acesso às respostas dos discentes. No entanto, essas informações são publicadas no Portal eletrônico do INEP e seu acesso é livre para qualquer pessoa consultar. Dessa forma, verificou-se que falta conhecimento em relação à forma como esses dados são divulgados.
- Apesar do percentual baixo que utilizou os dados do Questionário do Estudante para efetuar alteração no curso (apenas 2 entre os 7 entrevistados), pode-se afirmar que as mudanças foram significativas, tendo por exemplo, alteração de PPC, bem como mudanças na estrutura do curso para interligar a grade pedagógica com a área profissional, muito importante para agregar conhecimento aos futuros docentes.
- Apesar da temática “infraestrutura” ser um assunto periférico quanto ao serviço prestado pela Universidade, os entrevistados apontaram como um dos fatores que contribuem para a satisfação geral dos estudantes. Dessa forma, verifica-se que a instituição, dentro de suas possibilidades orçamentárias, precisa ter mais preocupação, não somente com o espaço físico de seus laboratórios (além dos equipamentos e materiais utilizados nas aulas práticas), mas também com espaços voltados ao lazer dos discentes.
- Um dos entrevistados ressaltou que o curso recebeu a visita *in loco* e o resultado da análise foi igual à opinião dos discentes no Questionário do Estudante, ou seja, o curso teve as mesmas fragilidades apontadas nas duas avaliações, o que demonstra que as avaliações estão condizentes com a realidade do curso.
- Os entrevistados enfatizaram que acham necessário ter divulgação mais efetiva da importância desses dados a toda comunidade acadêmica. Considera-se relevante essa sugestão, visto que para possibilitar as demais ações é preciso, primeiramente, dessa divulgação.
- Os entrevistados também afirmaram que deveriam ser ampliadas as funções da CPA/UFES e da CPAC/CEUNES para que deem apoio à coordenação dos cursos. Com a fala dos entrevistados, verificou-se que eles se sentem desassistidos por essas comissões. E, devido à complexidade e importância

dos processos de avaliação, entende-se que essas comissões deveriam exercer assessoria constante aos coordenadores dos cursos.

Em suma, chama-se a atenção para a não utilização dos dados do Questionário do Estudante pelos responsáveis pelos cursos de graduação da Instituição analisada, apesar da notória contribuição que essas informações podem proporcionar aos cursos, visto que a implementação de ações de melhoria depende do autoconhecimento.

O presente estudo não tem a intenção de esgotar a temática sobre a percepção discente quanto à formação na Universidade e nem sobre o uso (ou não) desses dados pelos coordenadores de curso, tampouco seus resultados têm a pretensão de serem universais. A intenção desta pesquisa foi iniciar uma primeira reflexão sobre a temática, visto que há muito, ainda, para se pesquisar a fim de compreender melhor o contexto e os sujeitos do processo de avaliação da educação superior. Dessa forma, sugere-se que sejam feitas muitas outras pesquisas, visando melhorar os dados coletados e as conclusões, uma vez que esse assunto merece outras aproximações.

O próprio INEP reconhece as limitações que os instrumentos utilizados podem apresentar, enquanto mecanismos de avaliação de curso, mas também ressalta que os dados relativos aos resultados da prova e à opinião dos estudantes podem ser úteis para orientar as ações pedagógicas e administrativas da IES, uma vez que constituem importantes referências para o conhecimento da realidade institucional e para a permanente busca da melhoria da qualidade da graduação (INEP/DAES, 2015). Por meio desta pesquisa, pretende-se contribuir para que esses dados sejam, de fato, utilizados como indicadores e, assim, possam, efetivamente, gerar mudanças na qualidade do ensino superior.

Os objetivos, inicialmente, propostos neste trabalho, seguiram-se no sentido de compreender o universo das avaliações dos cursos de graduação de uma instituição de ensino superior por parte dos discentes para, então, revelar a atuação dos coordenadores desses cursos diante dos resultados dessas avaliações. Com as informações levantadas nesta pesquisa, pode-se afirmar que esses objetivos foram

cumpridos, visto que constatou-se que: 1) os discentes da instituição investigada, com exceção do Curso de Física (Licenciatura), estão satisfeitos com seu curso e; 2) a maioria dos coordenadores não utiliza esses dados. Verificou-se, ainda, que os entrevistados que utilizaram essas informações, fizeram sem qualquer orientação por parte da instituição. Assim, percebe-se a necessidade de uma intervenção na forma como essas ações são feitas, ou, na maioria das vezes, justamente por não haver ação nenhuma. Dessa forma, conclui-se que a instituição investigada precisa tomar providências quanto à divulgação sobre a existência, disponibilidade e importância dessas informações.

É neste sentido que apresenta-se, como produto final desta investigação, no Apêndice C, um projeto de pesquisa cujo objetivo é a implantação do Seminário intitulado “Seminário de Divulgação do Questionário do Estudante do ENADE”, a ser realizado na instituição estudada: no Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Quanto ao pedido dos coordenadores para ampliação das funções da CPA e CPAC/CEUNES, ressalta-se que ele será repassado a essas comissões para que seja analisado. De toda forma, essas comissões serão convidadas a participar do Seminário proposto e, assim sendo, terão a oportunidade de ter contato com as coordenações dos cursos para esclarecer dúvidas, bem como ouvir, diretamente, a opinião do público sobre sua atuação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1824). Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 27 set. 2017.

BRASIL. **Constituição (1891). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 27 set. 2017.

BRASIL. **Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 27 set. 2017.

BRASIL. **Constituição (1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 27 set. 2017.

BRASIL. **Constituição (1846). Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 27 set. 2017.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 27 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 27 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 27 set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 7.486, de 06 de junho de 1986.** Aprova as diretrizes do Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, para o período de 1986 a 1989, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7486.htm>. Acesso em: 27 set. 2017.

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. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em: 19 out. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 set. 2017.

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://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: junho de 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior. Ministério da Educação. **Educação superior: os caminhos da emancipação social.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Superior, 2006.

BONETI, Lindomar Wessler (Coord.). **Educação, exclusão e cidadania.** 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

BORTOLOTTI, Silvana Ligia Vincenzi et al. **Avaliação do Nível de Satisfação de Alunos de uma Instituição de Ensino Superior: Uma Aplicação da Teoria de Resposta ao Item.** Gestão & Produção, São Carlos. v.19, n.2, p. 287-302, 2012.

BRITO, Márcia Regina F. de. **O SINAES e o ENADE: da Concepção à Implantação.** In. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 841-850, nov. 2008.

CARDOSO, Cristina. **Meritocracia e acesso ao ensino superior no Brasil e na França: faces da desigualdade.** Tese de Doutorado. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CESCA, **Cleuza Gertrudes Gimenes**. Organização de eventos: manual para planejamento e execução. 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Summus, 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

COLOMBO, Sônia Simões (org.). **Gestão universitária: os caminhos para a excelência**. - Dados eletrônicos. - Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=X2e5AwAAQBAJ&pg=PA69&lpg=PA69&dq=question%C3%A1rio+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+Discente+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior+\(ADES\)&source=bl&ots=qsb7SioXIO&sig=J-XSRBo76jZgB0t420yHgJdW6vc&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjH8ein56HVAhXKDpAKHTrUD2kQ6AEIVDAF#v=onepage&q=question%C3%A1rio%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Discente%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Superior%20\(ADES\)&f=false](https://books.google.com.br/books?id=X2e5AwAAQBAJ&pg=PA69&lpg=PA69&dq=question%C3%A1rio+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+Discente+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior+(ADES)&source=bl&ots=qsb7SioXIO&sig=J-XSRBo76jZgB0t420yHgJdW6vc&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwjH8ein56HVAhXKDpAKHTrUD2kQ6AEIVDAF#v=onepage&q=question%C3%A1rio%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Discente%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Superior%20(ADES)&f=false)

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica: o ensino superior na República Populista**. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1989a.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: da colônia a era de Vargas**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1986.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989b.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Niterói: EDUFF, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **Qual universidade?**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989b.

CUNHA, Luiz Antônio. **Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída.** Caderno de Pesquisa. n. 101. p.20-49. 1997.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação e Transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009):** do Provão ao Sinaes. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

FIORI, Vivian. **As Condições dos Cursos de Licenciatura em Geografia no Brasil:** Uma Análise Territorial e de Situação. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

GAUDIO, Ana Paula De Siqueira. **O PROUNI como Política de Inclusão Social:** Uma Avaliação por Meio do ENADE. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar:** o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

INEP. Assessoria de Comunicação. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p_p_auth=TalErk7W&p_p_id=56_INSTANCE_d9Q0&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=2&p_p_col_count=3&_56_INSTANCE_d9Q0_groupId=10157&p_r_p_564233524_articleId=112929&p_r_p_564233524_id=138002>. Acesso em: junho de 2016.

INEP. **Portaria nº 584, de 3 de dezembro de 2014.** Regulamenta os procedimentos para solicitação de dispensa aos estudantes habilitados para o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes 2014 que não participaram da prova. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2014/portaria_n584_03122014.pdf>. Acesso em 06/02/2018.

INEP. **SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior:** da concepção à regulamentação / [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira]. – 5. ed., revisada e ampliada – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

INEP/DAES. **ENADE 2010**. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Relatório de IES. Universidade Federal do Espírito Santo - São Mateus. Brasília, 2011.

INEP/DAES. **ENADE 2011**. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Relatório de IES. Universidade Federal do Espírito Santo - São Mateus. Brasília, 2012.

INEP/DAES. **ENADE 2013**. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Relatório de IES. Universidade Federal do Espírito Santo - São Mateus. Brasília, 2014.

INEP/DAES. **ENADE 2014**. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Relatório de IES. Universidade Federal do Espírito Santo - São Mateus. Brasília, 2015.

INEP/DAES. **ENADE 2016**. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Relatório de IES. Universidade Federal do Espírito Santo - São Mateus. Brasília, 2017.

INEP/DAES. **Nota Técnica Daes/Inep nº 58/2015**. Cálculo do Conceito Preliminar de Curso 2014.

LACERDA, Leo Lynce Valle de. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: Sistema de avaliação ou exame de desempenho?** 2015. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Do Vale do Itajaí. Itajaí (SC), 2015.

LEITE, Denise. **Avaliação e tensões estado, universidade e sociedade na América Latina**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 2, n. 1, mar. 1997.

LEITE, Isabel Silveira da Silva. **Entre o público e o privado: adequação às políticas de acesso ao ensino superior**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Niterói, 2017.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010a.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010b.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARQUES, Lussara Ribeiro Vieira. **Avaliação e proposta de indicadores: a contribuição do Enade na gestão das bibliotecas universitárias.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Faculdade de Planaltina, Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública. Planaltina, 2015.

MATA, Andréia Silva da. **Aplicação do modelo hierárquico multinível na predição de desempenho no ENADE.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco. Itatiba, 2010.

MATIAS, Marlene. **Organização de eventos: procedimentos e técnicas.** 6. ed. Barueri: Manole, 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOLCK, Adauto Marin. CALDERÓN, Adolfo Ignacio. **Exame Nacional de Desempenho de Estudantes: mapeamento e tendências temáticas da produção**

científica brasileira (2004 -2010). In. Revista Educação Online, n. 15, jan./abr. 2014, p. 57-77.

MOROSINI, Marília Costa. **Educação superior e transnacionalização: avaliação/qualidade/acreditação.** In: MANCEBO, Deise. FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (org.) Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

NICOLINI, Alexandre Mendes; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de; TORRES, Adriana Amadeu Garcia. **Comparando os Resultados do Enade 2009 por Número de Instituições e Número de Estudantes: Como Anda o Desempenho Acadêmico dos Cursos de Administração?** Revista Administração: Ensino e Pesquisa, v. 14, n. 1, p. 161-196, 2013.

OLIVIER, Marilene; DIAS, Taciana de Lemos. **Guia do Aluno do Mestrado em Gestão Pública PPGGP – UFES.** Vitória, 2017.

RIBEIRO, Elisa antonia. **As atuais políticas públicas de avaliação para a educação superior e os impactos na configuração do trabalho docente.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 299-316, jul. 2012.

RODRIGUES, Ana Maria de Gois. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes ENADE 2008: Um estudo sobre o questionário de percepção sobre a prova de Pedagogia.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973).** 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SANTOS, Ademar Sousa dos. **A Reforma Administrativa do Estado Brasileiro nos anos 90 e a proposta de descentralização educacional.** Práxis Educacional. Vitória da Conquista. v. 7, n. 11 p. 53-72 jul./dez. 2011.

SANTOS, Bárbara Cássia De Santana Farias. **Reorientação da Formação em Saúde: A Contribuição do Programa Pet-Saúde.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2014.

SANTOS NETO, Agenor Sousa. **Aplicação da modelagem de equações estruturais para avaliação da satisfação dos alunos de engenharia de**

produção de universidades privadas segundo o Enade 2011. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Engenharia de Produção e Sistemas. Goiânia, 2016.

SATO, Caio Kyoshi Costa. **Propensão ao magistério:** uma análise com dados do ENADE 2008. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Economia. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2015.

SENNA, Maria Inês Barreiros. **As políticas de educação superior, novos modos de regulação e seus desdobramentos nos cursos de graduação em Odontologia (1995 – 2008).** Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Mauricio Narciso da. **Um Estudo sobre as Expectativas Acadêmicas e Profissionais dos Alunos Ingressantes e Concluintes da Graduação em Ciências Contábeis nas Universidades Privadas da Cidade de São Paulo.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil:** reforma do Estado e mudanças na produção. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUSA, José Vieira de; FERNANDES, Ivanildo Ramos. **Sinaes ou NeoSinaes?** A avaliação da educação superior no Brasil à luz do Enade ampliado. Simpósio Avaliação da Educação Superior. Porto Alegre. 2015.

SOUZA, Levi De Oliveira. **Motivações para a Escolha da Licenciatura em Matemática e Pedagogia:** Um Estudo com Alunos da PUC/SP e UFMT. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

STADTLOBER, Cláudia de Salles. **Qualidade do Ensino Superior no Curso de Administração:** A Avaliação dos Egressos. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

TEODORO, António; VASCONCELOS, Maria Lucia (org.). **Ensinar e aprender no ensino superior** : por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 2. ed. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2005.

TRINDADE, Hélió. **Desafios, institucionalização e imagem pública da CONAES**. Brasília: UNESCO, MEC, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VERHINE, Robert Evan. DANTAS, Lys Maria Vinhaes. SOARES, José Francisco. **Do Provão ao ENADE**: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 291-310, jul./set. 2006.

ZENI, Maríndia. **O capital cultural do estudante da EAD na educação superior brasileira**. Dissertação de Mestrado. Fundação Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Meu nome é Tatiane Merlo, sou Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da UFES, responsável pela pesquisa intitulada “A Percepção dos Estudantes sobre a Formação na Universidade: Uma Análise por meio do Questionário do Estudante do ENADE”, sob orientação da professora Dr^a. Márcia Helena Siervi Manso e estou fazendo um convite para você participar como voluntário deste estudo.

Essa pesquisa pretende analisar a opinião dos discentes concluintes sobre questões relacionadas ao Curso e à Instituição onde estudam e investigar se os Coordenadores dos Cursos utilizam essas informações para propor ações de melhoria. Para isso, serão analisadas as respostas dos discentes dos Cursos de Licenciatura do CEUNES que realizaram o ENADE no ano de 2014 e responderam ao Questionário do Estudante. Também serão analisadas as informações captadas nesta entrevista com os Coordenadores dos respectivos Cursos ou ex-coordenadores e subcoordenadores, quando necessário. Os cursos analisados são: Ciências Biológicas (Licenciatura), Física (Licenciatura), Matemática (Licenciatura) e Química (Licenciatura).

Ressalto que é garantido a você o direito de não participar dessa pesquisa, mas caso participe, não haverá incentivo financeiro e nem prejuízo. As informações desta pesquisa serão divulgadas apenas para fins estritamente acadêmicos, não havendo identificação dos voluntários.

Agradeço imensamente sua colaboração.

AUTORIZAÇÃO:

Após a leitura deste documento e esclarecimento de todas as minhas dúvidas em conversa com a pesquisadora responsável, expresso, de espontânea vontade, minha concordância em participar deste estudo e autorizo a divulgação das informações por mim prestadas para fins estritamente acadêmicos, sem a identificação de minha identidade.

São Mateus, ____/____/____

Assinatura do entrevistado

APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE PESQUISA

Este formulário é parte da pesquisa do Mestrado em Gestão Pública denominada “A Percepção dos Estudantes sobre a Formação na Universidade: Uma Análise por meio do Questionário do Estudante do ENADE” e tem por objetivo coletar dados a respeito do uso das informações disponibilizadas pelo Questionário do Estudante do ENADE.

Antes de responder às questões, o entrevistado assinou termo autorizando a divulgação das informações por ele prestadas para fins estritamente acadêmicos, sem a identificação de sua identidade.

PARTE I: IDENTIFICAÇÃO

1. Perfil:

- Coordenador
- Subcoordenador
- Ex-Coordenador

2. Tempo de Mandato:

- 1 a 6 meses
- 7 a 12 meses
- 13 a 18 meses
- 19 a 24 meses
- Mais de um mandato (podendo ser de Coordenador e/ou Subcoordenador).

PARTE II – OPINIÃO SOBRE PESQUISAS DE SATISFAÇÃO COM DISCENTES

3. Você acha importante a realização de pesquisas para avaliar a satisfação dos estudantes em relação ao curso e à universidade?

- Sim
- Não

PARTE III: UTILIZAÇÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO DO ENADE

4. Você tem conhecimento da variedade de assuntos abordados no Questionário do Estudante, tais como qualidade do ensino e condições dos recursos físicos e pedagógicos da IES e do curso?

- Sim
- Não

5. Você alguma vez já analisou as respostas dadas pelos discentes do seu curso ao Questionário do Estudante do ENADE?

- Sim, por iniciativa própria
- Sim, para responder a questionamentos da CPA/UFES quanto às fragilidades do curso
- Não

6. Já efetuou alguma alteração no curso devido às respostas dadas pelos discentes no Questionário do Estudante do ENADE?

- Sim
 Não

Se respondeu **afirmativamente** para a pergunta nº 6, responda:

7. O que você alterou baseado nas respostas dos discentes (pode marcar quantas alternativas quiser)?

- Inclusão de disciplinas no PPC do Curso
 Mudança de carga horária de disciplinas existentes
 Alteração de bibliografia de disciplinas
 Mudança nas condições de estágio
 Outros

Especifique. _____

Se respondeu **negativamente** para a pergunta nº 6, responda:

8. Porque você não utiliza os dados disponibilizados pelo INEP a respeito do Questionário do Estudante do ENADE (pode marcar quantas alternativas quiser)?

- Não tenho interesse nesses dados
 Não confio nas respostas. Acho que os estudantes respondem sem comprometimento.
 Não tenho tempo
 Falta divulgação da existência/importância dessas informações
 A Universidade não estimula o uso desses dados
 Outros

Especifique. _____

9. O que você espera da Universidade com relação ao uso das respostas dadas pelos discentes ao Questionário do Estudante?

- Divulgação mais efetiva da importância desses dados a toda comunidade acadêmica
 Ampliação das funções da CPA e das CPACs para que exerçam diretamente atividades de assessoria aos coordenadores dos cursos nas questões com maior fragilidade.
 Criação de uma comissão específica para essa finalidade.
 Realização de uma pesquisa com os discentes para captar informações mais detalhadas, a ser feita por _____
 Outros

Especifique. _____

APÊNDICE C - PROJETO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA

TATIANE MERLO

**SEMINÁRIO DE DIVULGAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE DO
ENADE**

Projeto aplicável ao Centro Universitário Norte do Espírito Santo como produto final da pesquisa intitulada “A Percepção dos Estudantes sobre a Formação na Universidade: Uma análise por meio do Questionário do Estudante do ENADE” do Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, da Universidade Federal do Espírito Santo.

SÃO MATEUS
2018

1 APRESENTAÇÃO

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, para avaliar as instituições de ensino superior, os cursos de graduação e o desempenho acadêmico dos estudantes, por meio de diversos instrumentos.

A despeito das inúmeras possibilidades de uso das informações levantadas pelos instrumentos que compõem esse Sistema, percebe-se que ele está principalmente associado à aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Isso acontece porque as instituições de ensino superior estão preocupadas apenas com a pontuação que a instituição e os cursos vão receber do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Autarquia Federal responsável pelo processo avaliativo.

Entretanto, muitos não se dão conta de que as respostas dadas pelos discentes ao Questionário do Estudante também compõem a nota dos cursos de graduação, e esta, por sua vez, compõe a nota das instituições de ensino superior. Além disso, as informações geradas pelo Questionário do Estudante do ENADE, tais como, o perfil dos estudantes e a opinião deles em relação à instituição e ao curso, podem ser utilizadas para compreender o desempenho deles na prova, além de permitir que os dirigentes conheçam quais as ações dos cursos têm agradado ou desagradado os alunos.

Assim, por meio da pesquisa intitulada “A Percepção dos Estudantes sobre a Formação na Universidade: Uma análise por meio do Questionário do Estudante do ENADE” do Programa de Pós Graduação em Gestão Pública, da Universidade Federal do Espírito Santo, fez-se uma investigação para responder os seguintes questionamentos: Qual a percepção dos discentes com relação à formação na Universidade? Os coordenadores utilizam esses dados para propor ações a serem tomadas na gestão dos cursos?

Para responder a essas questões, analisou-se o conjunto de respostas dos estudantes concluintes dos cursos de licenciatura do Centro Universitário Norte do

Espírito Santo (CEUNES) que participaram do ENADE, no ano de 2014, e responderam ao Questionário do Estudante. Os cursos analisados foram: Ciências Biológicas (Licenciatura), Física (Licenciatura), Matemática (Licenciatura) e Química (Licenciatura). Também foi necessário entrevistar os coordenadores desses respectivos cursos para conhecer a atuação deles quanto ao uso desses dados.

Assim, após analisar as respostas dos discentes a algumas questões do Questionário do Estudante do ENADE, pôde-se verificar que:

- Há insatisfação em questões que tratam da contribuição do curso para a formação do indivíduo, como também sobre a articulação dos conteúdos teóricos para o desenvolvimento de atividades práticas e sobre o oferecimento de oportunidades aos discentes para realização de estágios e intercâmbios.

Apesar disso, verificou-se que os discentes do CEUNES, de modo geral, estão satisfeitos com a contribuição de seu curso em sua formação acadêmica, profissional e pessoal. A exceção é o curso de Física (Licenciatura) que, além de estar com o percentual abaixo da média das outras instituições utilizadas para comparação, apontou fragilidade em quase todas as questões investigadas, inclusive com 0% de concordância em mais de uma afirmativa analisada.

Por meio de entrevista aos coordenadores dos cursos para compreender a atuação deles em relação ao uso desses dados, verificou-se que:

- A maioria dos coordenadores nunca utilizou os dados do Questionário do Estudante do ENADE para aprimorar o curso;
- Falta conhecimento em relação à forma como esses dados são divulgados;
- Apesar do percentual baixo que utilizou os dados do Questionário do Estudante para efetuar alteração no curso, pode-se afirmar que as mudanças foram significativas, tendo, por exemplo, alteração de PPC, bem como mudanças na estrutura do curso para interligar a grade pedagógica com a área profissional;

- Os entrevistados enfatizaram que acham necessário ter divulgação mais efetiva da importância desses dados a toda comunidade acadêmica;
- Os entrevistados também afirmaram que deveriam ser ampliadas as funções da CPA/UFES e da CPAC/CEUNES para que deem apoio à coordenação dos cursos, pois eles se sentem desassistidos por essas comissões.

Em suma, os resultados do estudo apontaram que a instituição investigada não padroniza e nem, sequer, estimula a utilização dos dados gerados pelos instrumentos de avaliação do INEP.

2 JUSTIFICATIVA

Apesar da notória contribuição que essas informações podem proporcionar aos cursos, verificou-se, por meio da pesquisa supracitada, que os coordenadores de curso não utilizam esses dados e a instituição investigada não orienta sobre o assunto. Assim, identificou-se a necessidade (inclusive apontada pelos próprios entrevistados) de divulgação sobre a existência, disponibilidade e importância das informações geradas pela avaliação dos discentes ao curso e à instituição. É neste sentido que se propõe a implantação do Seminário intitulado “Seminário de Divulgação do Questionário do Estudante do ENADE”, a ser realizado no Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

Entende-se que a aplicação de instrumentos visando captar informações precisa ser precedida por um conjunto de orientações que permitam aos envolvidos ter uma visão global do processo de avaliação. Nesse sentido, é fundamental a realização de um Seminário com o propósito de esclarecer desde os métodos de avaliação até os objetivos que se espera alcançar. Para isso, é preciso que os discentes saibam da importância dos resultados refletirem a realidade da instituição para que então, de fato, os dirigentes possam utilizar esses dados para propor mudanças, visando melhorias.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

O objetivo geral é apresentar as características do Questionário do Estudante do ENADE à comunidade acadêmica.

3.2 Objetivos Específicos:

- Apresentar aos discentes a importância de responder ao Questionário do Estudante, de forma adequada, para que o curso e a instituição recebam a avaliação condizente com a realidade.
- Apresentar aos docentes a importância de utilizar as informações geradas pelo questionário para conhecer a opinião dos discentes e promover melhorias no curso.
- Promover diálogo e aproximação entre os setores responsáveis por auxiliar no processo de avaliação (CPA/UFES e CPAC/CEUNES) e a comunidade acadêmica.
- Promover grupos de trabalho, em que os participantes poderão discutir o assunto e propor outras ações que possam ser empregadas no CEUNES.

4 OBJETO DE ESTUDO

Este projeto tem como objeto de estudo a realização de um seminário para divulgação da importância das informações levantadas pelo Questionário do Estudante para conhecimento da opinião discente sobre a formação universitária.

5 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Para compreender a amplitude e a abrangência desse tipo de evento, apresenta-se algumas características básicas, principalmente, quanto ao público e quanto ao interesse final. Assim, de acordo com Matias (2013), o seminário é uma exposição

verbal em que os participantes já possuem algum conhecimento prévio do assunto em pauta. Dessa forma, o propósito é somar informações de temas já pesquisados.

Cesca (2008) destaca que num seminário, a exposição é realizada por uma ou mais pessoas sob a coordenação de um organizador e que as decisões podem ser adotadas pelo grupo.

Matias (2013) afirma que o seminário, geralmente, divide-se em três fases:

- Exposição: quando alguém, previamente selecionado, realiza uma pesquisa e apresenta sua contribuição para o grupo;
- Discussão: quando o assunto exposto é debatido e detalhado em todos os aspectos; e
- Conclusão: quando um coordenador compila as principais sugestões para colocá-las em aprovação do grupo e, assim, definir as recomendações finais do seminário.

6 METODOLOGIA

O Seminário proposto será realizado com apoio da Direção do CEUNES e da CPA/UFES e CPAC-CEUNES, sob coordenação geral da pesquisadora que propôs sua implantação, e terá a participação do seguinte público:

- I. Corpo docente dos cursos que serão avaliados no ENADE, no referido ano;
- II. Discentes inscritos no ENADE, no referido ano.

Propõe-se que esse seminário seja realizado anteriormente à avaliação do ENADE e de acordo com o ciclo avaliativo. Dessa forma, o primeiro seminário ocorrerá em 2019, visto que em 2018 não há curso do CEUNES a ser avaliado no ENADE. Para o ano de 2019, tem-se a avaliação dos cursos de Agronomia, Enfermagem e Farmácia, assim, estima-se um público de 50 discentes inscritos para o exame mais 50 professores desses cursos.

Em 2020, serão avaliados os cursos de Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura), Engenharia de Computação, Engenharia de Petróleo, Engenharia de Produção, Engenharia Química, Física (Licenciatura), Matemática (Bacharelado e Licenciatura) e Química (Licenciatura). Dessa forma, o público estimado é de mais de 300 participantes, entre discentes e docentes desses cursos. Em 2020, aconselha-se fazer dois seminários, um para os cursos do diurno e um para os cursos noturnos.

O Seminário será operacionalizado de acordo com as características que seguem:

- Abertura do Seminário - feita pelo Diretor do CEUNES - em que serão apresentados os objetivos do evento;
- Apresentação sobre o Questionário do Estudante – voltada aos discentes que responderão ao Questionário - apresentam-se as principais características do Questionário e informa-se que as respostas a esse instrumento também compõem a nota do curso e esta, por sua vez, compõe a nota da instituição;
- Apresentação dos resultados da última avaliação dos cursos envolvidos – voltada, principalmente, aos docentes para conhecerem um pouco como tem sido a avaliação de seu curso.
- Divisão dos participantes em grupos de trabalho para reflexão e discussão de possíveis propostas para o CEUNES - cada grupo terá um coordenador para dirigir a discussão e anotar as conclusões a que o grupo chegar;
- Apresentação das sugestões dos grupos de trabalho – será realizada pelo coordenador de cada grupo;
- Discussão das propostas para definição da ação a ser adotada, se for o caso;
- Conclusão e fechamento do Seminário.

O coordenador geral faz uma síntese das conclusões e apresenta à Direção do CEUNES, que recebe e analisa quanto à pertinência e viabilidade das propostas para o Centro.

6.1 Especificação de recursos necessários

- Recursos humanos – servidores da UFES;

- Recursos materiais – auditório, equipamento multimídia.

O projeto apresenta-se executável uma vez que a instituição já possui todos os recursos necessários.

7 RESULTADOS ESPERADOS

Mesmo reconhecendo as limitações que os instrumentos utilizados podem apresentar, enquanto mecanismos de avaliação de curso, o INEP ratifica que os dados relativos aos resultados da prova e à opinião dos estudantes podem ser úteis para orientar as ações pedagógicas e administrativas da IES, uma vez que constituem importantes referências para o conhecimento da realidade institucional e para a permanente busca da melhoria da qualidade da graduação (INEP, 2015).

Entretanto, conforme apresentado anteriormente, os responsáveis pelos cursos de graduação do CEUNES não utilizam esses dados, apesar da notória contribuição que essas informações podem proporcionar aos cursos. Por isso, por meio da realização do seminário proposto, pretende-se contribuir para que esses dados sejam, de fato, utilizados como indicadores, para que possam, efetivamente, gerar mudanças na qualidade do ensino superior.

A realização desse seminário permitirá que os professores e discentes tenham contato direto com a CPA/UFES e CPAC/CEUNES para que possam esclarecer dúvidas. Entende-se que essa aproximação com as comissões é necessária para o bom andamento do processo avaliativo, tanto que esse foi um dos pedidos dos coordenadores entrevistados. Esse contato também permitirá às comissões analisar suas funções, após ouvir, diretamente, a opinião do público sobre sua atuação.

Nesse seminário, pretende-se organizar grupos de trabalho para discutir o assunto e analisar, entre outras coisas, a possibilidade de realização de uma pesquisa junto aos discentes para averiguar os motivos para a insatisfação em algumas questões. De certo, a instituição conseguirá captar informações que possam subsidiar ações

para melhorar a qualidade dos cursos e, conseqüentemente, a satisfação dos estudantes.

Por esse motivo, espera-se empenho da Direção do CEUNES, no sentido de promover, no âmbito desse Centro, o seminário proposto, visando iniciar as discussões sobre essa temática.

REFERÊNCIAS

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://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 18 de janeiro de 2018.

CESCA, **Cleuza Gertrudes Gimenes.** Organização de eventos: manual para planejamento e execução. 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Summus, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INEP. **ENADE 2014.** Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Relatório de IES. Universidade Federal do Espírito Santo - São Mateus. Brasília, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MATIAS, Marlene. **Organização de eventos: procedimentos e técnicas.** 6. ed. Barueri: Manole, 2013.

ANEXOS

ANEXO A - QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE – ENADE 2014

1. Qual o seu estado civil?

- A () Solteiro(a).
- B () Casado(a).
- C () Separado(a) judicialmente/divorciado(a).
- D () Viúvo(a).
- E () Outro.

2. Como você se considera?

- A () Branco(a).
- B () Negro(a).
- C () Pardo(a)/mulato(a).
- D () Amarelo(a) (de origem oriental).
- E () Indígena ou de origem indígena.

3. Qual a sua nacionalidade?

- A () Brasileira.
- B () Brasileira naturalizada.
- C () Estrangeira.

4. Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?

- A () Nenhuma.
- B () Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).
- C () Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).
- D () Ensino Médio.
- E () Ensino Superior - Graduação.
- F () Pós-graduação.

5. Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?

- A () Nenhuma.
- B () Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).
- C () Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).
- D () Ensino médio.
- E () Ensino Superior - Graduação.
- F () Pós-graduação.

6. Onde e com quem você mora atualmente?

- A () Em casa ou apartamento, sozinho.
- B () Em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes.
- C () Em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos.
- D () Em casa ou apartamento, com outras pessoas (incluindo república).
- E () Em alojamento universitário da própria instituição.
- F () Em outros tipos de habitação individual ou coletiva (hotel, hospedaria, pensão ou outro).

7. Quantas pessoas da sua família moram com você? Considere seus pais, irmãos, cônjuge, filhos e outros parentes que moram na mesma casa com você.

- A () Nenhuma.
- B () Uma.

- C () Duas.
- D () Três.
- E () Quatro.
- F () Cinco.
- G () Seis.
- H () Sete ou mais.

8. Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?

- A () Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.086,00).
- B () De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.086,01 a R\$ 2.172,00).
- C () De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 2.172,01 a R\$ 3.258,00).
- D () De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 3.258,01 a R\$ 4.344,00).
- E () De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 4.344,01 a R\$ 7.240,00).
- F () De 10 a 30 salários mínimos (R\$ 7.240,01 a R\$ 21.720,00).
- G () Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 21.720,01).

9. Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação financeira (incluindo bolsas)?

- A () Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais.
- B () Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas.
- C () Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos.
- D () Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos.
- E () Tenho renda e contribuo com o sustento da família.
- F () Sou o principal responsável pelo sustento da família.

10. Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação de trabalho (exceto estágio ou bolsas)?

- A () Não estou trabalhando.
- B () Trabalho eventualmente.
- C () Trabalho até 20 horas semanais.
- D () Trabalho de 21 a 39 horas semanais.
- E () Trabalho 40 horas semanais ou mais.

11. Que tipo de bolsa de estudos ou **financiamento do curso** você recebeu para custear todas ou a maior parte das mensalidades? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração.

- A () Nenhum, pois meu curso é gratuito.
- B () Nenhum, embora meu curso não seja gratuito.
- C () ProUni integral.
- D () ProUni parcial, apenas.
- E () FIES, apenas.
- F () ProUni Parcial e FIES.
- G () Bolsa oferecida por governo estadual, distrital ou municipal.
- H () Bolsa oferecida pela própria instituição.
- I () Bolsa oferecida por outra entidade (empresa, ONG, outra).
- J () Financiamento oferecido pela própria instituição.

K () Financiamento bancário.

12. Ao longo da sua trajetória acadêmica, você recebeu algum tipo de auxílio permanência? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração.

- A () Nenhum.
- B () Auxílio moradia.
- C () Auxílio alimentação.
- D () Auxílio moradia e alimentação.
- E () Auxílio Permanência.
- F () Outro tipo de auxílio.

13. Ao longo da sua trajetória acadêmica, você recebeu algum tipo de bolsa acadêmica? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração.

- A () Nenhum.
- B () Bolsa de iniciação científica.
- C () Bolsa de extensão.
- D () Bolsa de monitoria/tutoria.
- E () Bolsa PET.
- F () Outro tipo de bolsa acadêmica.

14. Durante o curso de graduação você participou de programas e/ou atividades curriculares no exterior?

- A () Não participei.
- B () Sim, Programa Ciência sem Fronteiras.
- C () Sim, programa de intercâmbio financiado pelo Governo Federal (Marca; Brafitec; PLI; outro).
- D () Sim, programa de intercâmbio financiado pelo Governo Estadual.
- E () Sim, programa de intercâmbio da minha instituição.
- F () Sim, outro intercâmbio não institucional.

15. Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social?

- A () Não.
- B () Sim, por critério étnico-racial.
- C () Sim, por critério de renda.
- D () Sim, por ter estudado em escola pública ou particular com bolsa de estudos.
- E () Sim, por sistema que combina dois ou mais critérios anteriores.
- F () Sim, por sistema diferente dos anteriores.

16. Em que unidade da Federação você concluiu o ensino médio?

- () AC
- () AL
- () AM
- () AP
- () BA
- () CE
- () DF

- ES
- GO
- MA
- MG
- MS
- MT
- PA
- PB
- PE
- PI
- PR
- RJ
- RN
- RO
- RR
- RS
- SC
- SE
- SP
- TO
- Não se aplica

17. Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

- A Todo em escola pública.
- B Todo em escola privada (particular).
- C Todo no exterior.
- D A maior parte em escola pública.
- E A maior parte em escola privada (particular).
- F Parte no Brasil e parte no exterior.

18. Qual modalidade de ensino médio você concluiu?

- A Ensino médio tradicional.
- B Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, outro).
- C Profissionalizante magistério (Curso Normal).
- D Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou Supletivo.
- E Outra modalidade.

19. Quem lhe deu maior incentivo para cursar a graduação?

- A Ninguém.
- B Pais.
- C Outros membros da família que não os pais.
- D Professores.
- E Líder ou representante religioso.
- F Colegas/Amigos.
- G Outras pessoas.

20. Algum dos grupos abaixo foi determinante para você enfrentar dificuldades durante seu curso superior e concluí-lo?

- A () Não tive dificuldade.
- B () Não recebi apoio para enfrentar dificuldades.
- C () Pais.
- D () Avós.
- E () Irmãos, primos ou tios.
- F () Líder ou representante religioso.
- G () Colegas de curso ou amigos.
- H () Professores do curso.
- I () Profissionais do serviço de apoio ao estudante da IES.
- J () Colegas de trabalho.
- K () Outro grupo.

21. Alguém em sua família concluiu um curso superior?

- A () Sim.
- B () Não.

22. Excetuando-se os livros indicados na bibliografia do seu curso, quantos livros você leu neste ano?

- A () Nenhum.
- B () Um ou dois.
- C () De três a cinco.
- D () De seis a oito.
- E () Mais de oito.

23. Quantas horas por semana, aproximadamente, você dedicou aos estudos, excetuando as horas de aula?

- A () Nenhuma, apenas assisto às aulas.
- B () De uma a três.
- C () De quatro a sete.
- D () De oito a doze.
- E () Mais de doze.

24. Você teve oportunidade de aprendizado de idioma estrangeiro na Instituição?

- A () Sim, somente na modalidade presencial.
- B () Sim, somente na modalidade semipresencial.
- C () Sim, parte na modalidade presencial e parte na modalidade semipresencial.
- D () Sim, na modalidade a distância.
- E () Não.

25. Qual o principal motivo para você ter escolhido este curso?

- A () Inserção no mercado de trabalho.
- B () Influência familiar.
- C () Valorização profissional.
- D () Prestígio Social.
- E () Vocação.
- F () Oferecido na modalidade a distância.
- G () Baixa concorrência para ingresso.
- H () Outro motivo.

26. Qual a principal razão para você ter escolhido a sua instituição de educação superior?

- A () Gratuidade.
- B () Preço da mensalidade.
- C () Proximidade da minha residência.
- D () Proximidade do meu trabalho.
- E () Facilidade de acesso.
- F () Qualidade/reputação.
- G () Foi a única onde tive aprovação.
- H () Possibilidade de ter bolsa de estudo.
- I () Outro motivo.

A seguir, leia cuidadosamente cada assertiva e indique seu grau de concordância com cada uma delas, segundo a **escala** que varia de **1 (discordância total)** a **6 (concordância total)**. Caso você julgue não ter elementos para avaliar a assertiva, assinale a opção “Não sei responder” e, quando considerar não pertinente ao seu curso, assinale “Não se aplica”.

ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	① Discordo Totalmente	②	③	④	⑤	⑥ Concordo Totalmente	
27. As disciplinas cursadas contribuíram para sua formação integral, como cidadão e profissional.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
28. Os conteúdos abordados nas disciplinas do curso favoreceram sua atuação em estágios ou em atividades de iniciação profissional.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
29. As metodologias de ensino utilizadas no curso desafiaram você a aprofundar conhecimentos e desenvolver competências reflexivas e críticas.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
30. O curso propiciou experiências de aprendizagem inovadoras.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
31. O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua consciência ética para o exercício profissional.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica

32. No curso você teve oportunidade de aprender a trabalhar em equipe.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
33. O curso possibilitou aumentar sua capacidade de reflexão e argumentação.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
34. O curso promoveu o desenvolvimento da sua capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
35. O curso contribuiu para você ampliar sua capacidade de comunicação nas formas oral e escrita.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
36. O curso contribuiu para o desenvolvimento da sua capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
37. As relações professor-aluno ao longo do curso estimularam você a estudar e aprender.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
38. Os planos de ensino apresentados pelos professores contribuíram para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e para seus estudos.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
39. As referências bibliográficas indicadas pelos professores nos planos de ensino contribuíram para seus estudos e aprendizagens.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
40. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes superarem dificuldades relacionadas ao processo de formação.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
41. A coordenação do curso esteve disponível para orientação acadêmica dos estudantes.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
42. O curso exigiu de você organização e dedicação frequente aos	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se

estudos.							aplica
43. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de programas, projetos ou atividades de extensão universitária.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
44. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes participarem de projetos de iniciação científica e de atividades que estimularam a investigação acadêmica.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
45. O curso ofereceu condições para os estudantes participarem de eventos internos e/ou externos à instituição.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
46. A instituição ofereceu oportunidades para os estudantes atuarem como representantes em órgãos colegiados.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
47. O curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com atividades práticas.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
48. As atividades práticas foram suficientes para relacionar os conteúdos do curso com a prática, contribuindo para sua formação profissional.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
49. O curso propiciou acesso a conhecimentos atualizados e/ou contemporâneos em sua área de formação.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
50. O estágio supervisionado proporcionou experiências diversificadas para a sua formação.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
51. As atividades realizadas durante seu trabalho de conclusão de curso contribuíram para qualificar sua formação profissional	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
52. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios no país.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica

53. Foram oferecidas oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios fora do país.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
54. Os estudantes participaram de avaliações periódicas do curso (disciplinas, atuação dos professores, infraestrutura).	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
55. As avaliações da aprendizagem realizadas durante o curso foram compatíveis com os conteúdos ou temas trabalhados pelos professores.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
56. Os professores apresentaram disponibilidade para atender os estudantes fora do horário das aulas.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
57. Os professores demonstraram domínio dos conteúdos abordados nas disciplinas.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
58. Os professores utilizaram tecnologias da informação e comunicação (TICs) como estratégia de ensino (projeto multimídia, laboratório de informática, ambiente virtual de aprendizagem).	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
59. A instituição dispôs de quantidade suficiente de funcionários para o apoio administrativo e acadêmico.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
60. O curso disponibilizou monitores ou tutores para auxiliar os estudantes.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
61. As condições de infraestrutura das salas de aula foram adequadas.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
62. Os equipamentos e materiais disponíveis para as aulas práticas foram adequados para a quantidade de	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica

estudantes.							
63. Os ambientes e equipamentos destinados às aulas práticas foram adequados ao curso.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
64. A biblioteca dispôs das referências bibliográficas que os estudantes necessitaram	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
65. A instituição contou com biblioteca virtual ou conferiu acesso a obras disponíveis em acervos virtuais.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
66. As atividades acadêmicas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula possibilitaram reflexão, convivência e respeito à diversidade	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
67. A instituição promoveu atividades de cultura, de lazer e de interação social.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica
68. A instituição dispôs de refeitório, cantina e banheiros em condições adequadas que atenderam as necessidades dos seus usuários.	①	②	③	④	⑤	⑥	() Não sei responder () Não se aplica

ANEXO B - QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE - ENADE 2014
ITENS PARA ESTUDANTES DAS LICENCIATURAS

- 1) Você pretende exercer o magistério após o término do curso?
- (a) Sim, como atuação profissional principal.
 - (b) Sim, mas esta não será a minha atuação profissional principal.
 - (c) Não.
 - (d) Ainda não decidi.
- 2) Qual a principal razão para você ter escolhido a Licenciatura?
- (a) Acredito ser minha vocação.
 - (b) Importância da profissão.
 - (c) Tive professores que me inspiraram.
 - (d) É uma boa carreira.
 - (e) É uma opção alternativa de atividade profissional.
 - (f) Não tive condições financeiras de frequentar outro curso.
 - (g) Facilidade de acesso ao local do curso.
 - (h) Não havia oferta de bacharelado na área.
 - (i) Influência da família.
 - (j) Outra razão.
- 3) Você já tem experiência profissional no magistério, qual a forma de contrato? Assinale a alternativa mais relevante para você.
- (a) Sim, em escola pública, como concursado.
 - (b) Sim, em escola pública, com contrato temporário (não concursado) (inclusive
 - (c) Sim, em escola privada comunitária como contratado.
 - (d) Sim, em escola privada confessionnal como contratado.
 - (e) Sim, em escola privada particular como contratado.
 - (f) Sim, em cursos livres (idiomas, informática, aulas particulares), como contratado.
 - (g) Sim, estágio remunerado.
 - (h) Sim, como voluntário.
 - (i) Não tenho experiência no magistério.
- 4) Se você tem experiência no magistério, em qual etapa/modalidade atuou? Assinale a alternativa mais relevante para você.
- (a) Educação Infantil.
 - (b) Ensino Fundamental – anos iniciais.
 - (c) Ensino Fundamental – anos finais.
 - (d) Ensino Médio.
 - (e) Educação Profissional Técnica de Nível Médio ou Médio Integrado.
 - (f) Educação de Jovens e Adultos.
 - (g) Ensino Superior.
 - (h) Outra modalidade de ensino (indígena, quilombola, do campo, especial, entre outras).
 - (i) Não tenho experiência no magistério.

5) Em que instituição você realizou seu estágio curricular **obrigatório**? Assinale a alternativa mais relevante para você.

- (a) Escola pública.
- (b) Escola privada comunitária.
- (c) Escola privada confessional.
- (d) Escola privada particular.
- (e) Em outro tipo de instituição não especificado.
- (f) Não realizei o estágio curricular obrigatório.

6) Em qual turno você realizou o estágio curricular obrigatório?

- (a) Matutino.
- (b) Vespertino.
- (c) Noturno.
- (d) Integral.
- (e) Não realizei estágio curricular obrigatório.

7) Em qual etapa/modalidade de ensino você realizou seu estágio curricular **obrigatório**? Assinale a alternativa mais relevante para você.

- (a) Educação Infantil.
- (b) Ensino Fundamental – anos iniciais.
- (c) Ensino Fundamental – anos finais.
- (d) Ensino Médio.
- (e) Educação Profissional Técnica de Nível Médio ou Médio Integrado.
- (f) Educação de Jovens e Adultos.
- (g) Outra modalidade de ensino (indígena, quilombola, do campo, especial, entre outras).
- (h) Em atividades escolares de natureza complementar (atendimento especializado, atividade de apoio, atividades artísticas, atividades esportivas).
- (i) Não realizei estágio curricular obrigatório.

8) Quantas horas de estágio curricular **obrigatório** você integralizou?

- (a) Até 100.
- (b) De 101 a 200.
- (c) De 201 a 300.
- (d) De 301 a 400.
- (e) Mais de 400.
- (f) Não realizei estágio curricular obrigatório.

9) Onde você pretende atuar daqui a cinco anos?

- (a) Em escola pública, como professor.
- (b) Em escola privada, como professor.
- (c) Em escola/instituição pública, na gestão educacional.
- (d) Em escola/instituição privada, na gestão educacional.
- (e) Em outro campo de atuação profissional não vinculado à educação.

10) A fundamentação teórica oferecida no curso de Licenciatura foi suficiente para sua compreensão sobre a educação escolar e sua preparação para o exercício da docência?

- (a) Sim, completamente.

- (b) Sim, em grande parte.
- (c) Apenas em algumas disciplinas/situações.
- (d) Não.

11) Você vivenciou, durante o curso de graduação, experiências pedagógicas que gostaria de proporcionar aos seus futuros alunos?

- (a) Sim, durante todo o tempo.
- (b) Sim, em grande parte do tempo.
- (c) Apenas em algumas disciplinas/situações.
- (d) Não.

12) No decorrer do estágio curricular obrigatório, você teve suficiente **orientação e supervisão** de professores do seu curso?

- (a) Sim, durante todo o tempo.
- (b) Sim, em grande parte do tempo.
- (c) Apenas em algumas disciplinas/situações.
- (d) Não.

13) No decorrer do estágio curricular obrigatório, você teve adequado **acompanhamento** de um ou mais professores da instituição em que estagiou?

- (a) Sim, durante todo o tempo.
- (b) Sim, em grande parte do tempo.
- (c) Apenas em algumas disciplinas/situações.
- (d) Não.