



UFSM

Dissertação de Mestrado

**A PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE ACADÊMICA SOBRE O
EXAME NACIONAL DE CURSOS:
O CASO FEEVALE**

Luciana Gehlen

PPGEP

Santa Maria, RS, Brasil

2004



**A PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE ACADÊMICA SOBRE
O EXAME NACIONAL DE CURSOS:
O CASO FEEVALE**

por

Luciana Gehlen

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Área de Concentração em Qualidade e Produtividade, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Engenharia de Produção.**

PPGEP

Santa Maria, RS, Brasil

2004

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Tecnologia
Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**A PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE ACADÊMICA SOBRE O
EXAME NACIONAL DE CURSOS:
O CASO FEEVALE**

elaborada por
Luciana Gehlen

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Engenharia de Produção

COMISSÃO EXAMINADORA:

Alberto Souza Schmidt, Dr./UFSM
(Presidente/Orientador)

Ângela Pellegrin Ansuj, Dra./UFSM

Leoni Penteado Godoy, Dra./UFSM

Maria Teresa Cauduro, Dra./FEEVALE

Santa Maria, 14 de maio de 2004.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
Centro Universitário Feevale, RS, Brasil

Gehlen, Luciana

A percepção da comunidade acadêmica sobre o Exame Nacional de Cursos: o caso Feevale / Luciana Gehlen – Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, 2004.
154p. : il. ; 30cm.

Inclui bibliografia.

Dissertação de mestrado como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Engenharia de Produção – Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

1. Exame Nacional de Cursos 2. Ensino Superior – Novo Hamburgo (RS) 3. Universidades e faculdades – Avaliação – Brasil
I. Título

CDU 378.146(81)

Bibliotecária responsável: Lílian Amorim Pinheiro CRB 10/1574

©2004

Todos os direitos autorais reservados a Luciana Gehlen. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita com autorização por escrito da autora. Endereço. Rua Roque Soares de Lima, 65 , Bairro Vila Nova, Novo Hamburgo, RS, 93525-200

Fone 51 5272651; Endereço Eletrônico: Lgehlen@feevale.br

**“Ninguém pode construir em
teu lugar as pontes que
precisarás passar, para
atravessar o rio da vida -
ninguém, exceto tu, só tu.
Existem, por certo, atalhos
sem número, e pontes, e
semi-deuses que se
oferecerão para levar-te além
do rio; mas isso te custaria a
tua própria pessoa; tu te
hipotecarias e te perderias.
Existe no mundo um único
caminho por onde só tu
podes passar. Onde leva?
Não perguntes, segue-o!”**

Friedrich Nietzsche

Dedico este trabalho a minha mãe
Teresinha Gehlen (*in memoriam*) que
iniciou esta caminhada comigo e hoje
segue seu caminho maior. Mãe foste
exemplo de força, coragem e amor!

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos são muitos!

Ao professor Alberto Schmidt pela orientação.

A prof^ª. Maria Teresa Cauduro pela co-orientação, pelas palavras de estímulo, pelo apoio e pelo exemplo de amor à academia.

Ao Centro Universitário Feevale, especialmente na pessoa do prof. Ramon Fernando da Cunha pelo estímulo à vida acadêmica. Obrigada Ramon!

Agradeço à minha família, especialmente ao meu pai, Arno José Gehlen e a minha irmã Silvia Gehlen por estarem ao meu lado nas mudanças que a vida nos traz.

Ao meu amado Ângelo Rodolfo Siegle pela paciência, carinho, compreensão e apoio, especialmente na reta final.

Um agradecimento especial para a mana Bere, pelo apoio nas horas difíceis.

Obrigada Juli, Flávia e Fer pelo incentivo!

Aos incansáveis colegas do ICESA e amigos da FEEVALE. Ao colega Brutti, meu muito obrigado pela presteza e cordialidade.

E, para finalizar, um agradecimento aos colegas de mestrado Alexandre Zeni, Ana Lúcia Roth e Maura Regina Mello pelo companheirismo e boas lembranças que tornaram a trajetória mais alegre, mesmo nas dificuldades.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	x
LISTA DE QUADROS	xi
LISTA DE FIGURAS	xii
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	xiv
RESUMO	xv
ABSTRACT	xvi

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO	1
1.1 Contextualização	1
1.2 Definição do problema	4
1.3 Objetivos	5
1.3.1 Objetivo geral	5
1.3.2 Objetivos específicos	5
1.4 Justificativa	6
1.5 Estrutura do trabalho	7

CAPÍTULO 2

2 QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR	9
2.1 O conceito de qualidade	9
2.2 Gerenciamento da qualidade	12
2.3 Qualidade em serviços	14
2.4 Qualidade no ensino superior	15

CAPÍTULO 3

3.1 O ensino superior no Brasil	23
3.2 A expansão do ensino superior no Brasil	29
3.3 O ensino de Administração no Brasil	35

3.3.1 A regulamentação do ensino de Administração.....	39
--	----

CAPÍTULO 4

4 A AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO PAÍS.....	42
4.1 O significado da avaliação	42
4.2 A sistemática de avaliação no país.....	44
4.3 O Exame Nacional de Cursos - Provão	48
4.3.1 Objetivos, perfil e habilidades do ENC -Provão	52
4.3.1.1 Objetivos	52
4.3.1.2 Perfil.....	52
4.3.1.3 Habilidades	53
4.3.2 Formato do ENC - Provão.....	53
4.3.3 Critérios de avaliação do ENC - Provão	54
4.3.4 Críticas ao ENC - Provão.....	56
4.3.5 Efeitos do ENC - Provão nos cursos de Administração.	58
4.3.6 Mudanças no ENC - Provão	59

CAPÍTULO 5

5 METODOLOGIA.....	61
5.1 Paradigma escolhido	61
5.2 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados	63
5.3 Contexto pesquisado e participantes	65
5.4 Procedimentos para maximizar a confiabilidade.....	67
5.5 Análise e interpretação dos dados.....	68
5.5.1 Primeiro nível de análise.....	68
5.5.2 Segundo nível de análise.....	72
5.5.3 Terceiro nível de análise	72

CAPÍTULO 6

6 O CENTRO UNIVERSITÁRIO FEEVALE	73
6.1 A instituição.....	73

6.2 O curso de Administração de Empresas.....	77
6.2.1 O Projeto Pedagógico.....	80
6.2.2 O Provão no curso de Administração de Empresas	81

CAPÍTULO 7

7 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	83
7.1 Avaliação	83
7.1.1 Provão.....	83
7.1.2 Instrumento	94
7.1.3 Ferramenta	101
7.1.4 Docentes.....	105
7.2 Instituição.....	110
7.2.1 Dirigentes.....	115
7.2.2 Alunos	118
7.2.3 Curso	122
7.3 Mercado	126
7.3.1 Qualidade.....	131
7.3.2 Resultado.....	133
7.3.3 Divulgação	137

CAPÍTULO 8

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
8.1 Considerações finais, contribuições da pesquisa, limitações.....	140
8.2 Sugestões para trabalhos futuros	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	146
BIBLIOGRAFIA.....	153

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação entre conceitos do Provão e faixas de percentis de 1996 a 2000	54
Tabela 2 – Pontos de corte para atribuição dos conceitos	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Percentual de alunos matriculados no ensino superior.....	2
Quadro 2 - As visões da qualidade de três autores americanos.....	10
Quadro – 3 Diferenças básicas entre a gestão da qualidade em ambiente industrial e ambiente de prestação de serviços	14
Quadro 4 – Estatísticas do ensino superior 2002	33
Quadro 5 – N° de IES por classificação.....	33
Quadro 6 – N° de cursos de Administração nas décadas de 60 a 90.....	39
Quadro 7 – N° de cursos de Administração no país em 2002	39
Quadro 8 - Cursos avaliados pelo Provão desde 1996.....	51
Quadro 9 - Conceitos obtidos no Provão pelo curso de Administração de Empresas da Feevale	66
Quadro 10 - Codificação dos instrumentos de coleta de dados.....	69
Quadro 11 - Codificação das entrevistas	69
Quadro 12 - Codificação dos documentos.....	70
Quadro 13 – Codificação das observações	71
Quadro 14 - Codificação do diário de campo.....	71
Quadro 15 - Categorias e sub-categorias	72
Quadro 16 – Evolução geral das matrículas de 1996 a 2003	76
Quadro 17 – Evolução geral das matrículas de 1996 a 2003 do curso de Administração de Empresas	79
Quadro 18 - Conceitos obtidos e número de alunos participantes do ENC/FEEVALE	82

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de Gerenciamento da Qualidade Total	12
Figura 2 – O Ciclo PDCA	13

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACE	Avaliação das Condições de Ensino
ACO	Avaliação das Condições de Oferta
ANGRAD	Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração
ANPAD	Associação Nacional dos Cursos de Pós-Graduação em Administração
ASPEUR	Associação Pró Ensino Superior em Novo Hamburgo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior
CFA	Conselho Federal de Administração
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRA	Conselho Regional de Administração
DASP	Departamento de Administração do Serviço Público
EAESP	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EBAP	Escola Brasileira de Administração Pública
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências
ESAN	Escola Superior de Administração de Negócios
EUA	Estados Unidos da América
FEA	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

FGV	Fundação Getúlio Vargas
FISEM	Final de Semana
ICSA	Instituto de Ciências Sociais Aplicadas
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educativas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIUB	Projeto de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PROGRAD	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e Pós- Graduação
RAIES	Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SESu	Secretaria de Ensino Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFGRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNB	Universidade Nacional de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

A PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE ACADÊMICA SOBRE O EXAME NACIONAL DE CURSOS: O CASO FEEVALE

Autora: Luciana Gehlen

Orientador: Alberto Souza Schmidt

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 14 de maio de 2004.

A expansão do ensino superior brasileiro tem reforçado as discussões acerca da qualidade de ensino e da necessidade de avaliação permanente das instituições e dos cursos. O presente trabalho propõe uma reflexão sobre a sistemática de avaliação do ensino superior, especialmente o Exame Nacional de Cursos - Provão, no curso de Administração de Empresas do Centro Universitário Feevale. A falta de sistematização das informações pertinentes a esta avaliação por parte da instituição e a necessidade de descobrir a percepção da comunidade acadêmica em torno deste tema foram os fatores que motivaram para a realização deste trabalho. Através de uma pesquisa qualitativa com estudo de caso, foram entrevistados egressos compreendidos entre os anos de 1996 e 2003 e dirigentes da instituição vinculados ao referido curso, buscando-se identificar como são entendidas as políticas públicas de avaliação. Além disso, são abordadas questões referentes à qualidade no ensino superior, avaliação do ensino superior, bases históricas do ensino superior no país, bem como a caracterização da instituição e do curso de Administração de Empresas. Em oito anos de avaliação, o curso obteve quatro conceitos A, dois conceitos B e dois conceitos C, gerando discussões e necessidade de entendimento do significado desta avaliação para que ações futuras possam ser realizadas com o intuito de assegurar a qualidade do ensino.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

A PERCEPÇÃO DA COMUNIDADE ACADÊMICA SOBRE O EXAME NACIONAL DE CURSOS: O CASO FEEVALE

Autora: Luciana Gehlen

Orientador: Alberto Souza Schmidt

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 14 de maio de 2004.

The expansion of graduate system in Brasil has reinforced discussion about teaching quality and the need of permanent evaluation by institutions and courses. The current work has the aim to propose a reflexion about the Graduate Evaluation System, specially the National one called "big Exam" in Business Administration Course at Centro Universitário Feevale. The lack of systematic on pertinent informations concerning to this evaluation by this institution and the need of finding out the perception of academics community about this there were the motivating factors for this works realization. By using a qualitative research with case study, graduate among the years of 1996 to 2003 and head people from this institution linked to the above course were interviewed trying to identify how public policies of evaluation are understood. Besides that, questions such as quality on Graduate System, the evaluation of this system itself, historical basis of Graduate System in the Country as well as this institution characterization and the Business Administration course. During eight years of constant evaluation, this course has got four A's, two B's and two C's, creating discussions and need of understanding about what exactly does this mean, so that on future actions that are going to be taken, quality can be kept up.

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

As mudanças sempre fizeram parte da sociedade, e porque não dizer, da vida do homem. Entretanto, em tempo algum, teve-se que lidar com a velocidade alucinante dessas mudanças, de tal forma que a necessidade de adaptação às mesmas é quase que diária, exigindo constante aprendizado.

O mercado se transforma no novo contexto da sociedade da informação, vindo do paradigma mecanicista/taylorista, o que exige dos profissionais e das instituições, novas habilidades e nova visão de mundo. O conhecimento e a informação passam a ser os ativos mais importantes do homem, podendo garantir sua permanência no mercado de trabalho. Nesse sentido, a universidade representa um papel fundamental de agente do conhecimento. Mas como a universidade lida com esta mudança de paradigma? Os conhecimentos fragmentados e compartimentados, próprios do modelo taylorista, não atendem a demanda dessa nova sociedade que necessita transformar-se e adaptar-se constantemente. Desta forma, a universidade se dá através de uma construção coletiva.

Educação Superior é muito mais do que a simples categorização do status educacional de um indivíduo. Educação Superior deveria ser, antes de tudo, uma instituição social, cujo papel fundamental é formar a elite intelectual e científica da sociedade a que serve - palavras de Colossi (1989). O significado e importância da educação superior são percebidos pelo crescimento quantitativo e qualitativo das instituições responsáveis pelo ensino superior. Desde os mais remotos tempos, quando as primeiras

dessas instituições foram criadas, o interesse da sociedade por educação superior tem aumentado geometricamente.

A universidade deve estar com a sua missão muito clara, uma vez que sofre um processo dicotômico entre a formação profissional (formar para o mercado) e a formação epistêmica (formar para a vida) do indivíduo. Este é um espaço que poderá ser ocupado pela extensão universitária, que diz respeito à extensão do conhecimento relacionando professores, acadêmicos e comunidade, sem cair no assistencialismo.

Muito se tem ouvido falar que a universidade conserva, memoriza, integra, ritualiza uma herança cultural de saberes, idéias, valores; regenera essa herança ao reexamina-la, atualiza-la, transmiti-la; gera saberes, idéias e valores. Logo, este processo faz parte da herança. Assim, a universidade é conservadora, regeneradora, geradora.

O Estado entra com a política de expansão do ensino como forma de “resolver” ou atenuar a questão da educação no país. A meta do Plano Nacional de Educação é de atingir o percentual de 30% de alunos matriculados até o ano 2008.

Quadro 1 - Percentual de alunos matriculados no ensino superior
(entre 18 e 24 anos)

Canadá	62,4
Coréia do Sul	58,1
EUA	56,1
França	54,6
Argentina	39,2
Chile	21,0
Bolívia	20,0
Brasil	11,4

Fonte: OECD/ANDIFES

Os números expressivos desta expansão trazem consigo além da preocupação com a qualidade dos cursos ofertados, a questão da efetividade do aluno na universidade, ou seja, deve haver um cuidado com a evasão dos cursos. Muito mais do que obter um número significativo de alunos matriculados existe a necessidade de criar mecanismos que possibilitem o acompanhamento dos mesmos ao longo dos anos, buscando combater a evasão. Isto vai depender do posicionamento das instituições através da definição clara da sua missão, conforme comentado anteriormente.

Dowbor (2001) aponta que, o grande desafio da educação é o de mobilizar as suas forças para reconstruir uma convergência entre o potencial tecnológico e os interesses humanos. O mundo da educação, no Brasil, juntando alunos e professores, representa cerca de 40 milhões de pessoas. É uma força. O novo peso do conhecimento no planeta, e da educação nos processos de reprodução social, podem constituir uma poderosa alavanca de humanização social.

A expansão do ensino superior, justificada pela demanda dessa nova sociedade do conhecimento, traz consigo a necessidade de controle e avaliação das instituições de ensino por parte do Estado. Os processos de avaliação objetivam avaliar a qualidade de ensino, através de instrumentos como o Exame Nacional de Cursos - Provão. Instrumentos esses, criados pelo Estado através de suas políticas públicas de avaliação.

Conforme informações do INEP – Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas¹, as avaliações e exames educacionais realizados têm o objetivo de fornecer subsídios aos gestores públicos para a tomada de decisões relativas à política educacional brasileira.

A sistemática de avaliação do ensino superior contempla:

¹ Fonte: <http://www.inep.gov.br/avaliacoes/>

- Avaliação das condições de ensino: o MEC utiliza esta avaliação para promover o reconhecimento ou a renovação dos cursos de graduação;
- Avaliação institucional: esta avaliação tem por objetivo verificar as condições gerais de funcionamento dos estabelecimentos de educação superior, diferentemente da Avaliação das Condições de Ensino e do Exame Nacional de Cursos, que são centrados nos cursos de graduação;
- Exame Nacional de Cursos (ENC – Provão): este exame foi criado em 1996 para avaliar os cursos de graduação sendo de carácter obrigatório para os formandos.

O presente trabalho propõe uma reflexão acerca das políticas públicas de avaliação, especialmente sobre o ENC - Provão, como a universidade percebe, internaliza estas políticas e quais os reflexos percebidos no corpo discente, no período de 1996 a 2003.

1.2 Definição do problema

As políticas de avaliação do ensino superior, iniciadas em 1995, com o Exame Nacional de Cursos – Provão como um dos instrumentos, objetivaram, de certa maneira, avaliar a qualidade dos cursos de graduação, especificamente os cursos de Administração, Direito e Engenharia Civil de todo o país, através do desempenho dos seus graduandos.

O ENC - Provão, política adotada para avaliar os cursos de graduação através dos alunos formandos pelo governo anterior gerou inúmeras discussões e protestos por parte dos estudantes e das instituições e ainda suscita questionamentos.

Sendo assim, o problema a ser investigado é:

Como são entendidas as políticas públicas de avaliação do ensino superior, especialmente o ENC – Provão, no Centro Universitário Feevale

dentro do curso de Administração de Empresas, através de seus dirigentes e alunos?

Desta forma, define-se como perguntas norteadoras:

- Qual a avaliação mais significativa para o curso de Administração?
- Qual a percepção dos dirigentes acerca da avaliação?
- Qual a percepção dos alunos acerca da avaliação?
- Qual o reflexo da avaliação no curso de Administração e na Instituição?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

Descrever, analisar e interpretar, dentro do contexto de ensino superior do Centro Universitário Feevale, o reflexo das políticas de avaliação no curso de Administração de Empresas, como forma de promover uma reflexão e sistematização sobre os caminhos percorridos pelo curso.

1.3.2 Objetivos específicos

- Apresentar breve panorama acerca das bases históricas da educação superior no país;
- Identificar as políticas de avaliação do ensino superior específicas para o Centro Universitário Feevale;
- Descrever o processo do Exame Nacional de Cursos – Provão na Instituição;
- Caracterizar o curso de Administração de Empresas do Centro Universitário Feevale.

1.4 Justificativa

Tem-se como objeto de estudo, uma Instituição de Ensino Superior Privada, surgida na década de 70, por iniciativa de um grupo de empresários. Hoje, a mesma conta com o *status* de Centro Universitário, possuindo mais de 39 cursos de graduação, além do centro de ensino médio e fundamental.

Na atualidade, seguindo uma característica nacional segundo a ANGRAD – Associação Nacional dos Cursos de Administração - o curso de Administração é um dos maiores da instituição, com 2400 alunos em quatro habilitações: Adm. de Empresas, Negócios Internacionais, Marketing e Serviços.

O curso de Administração de Empresas da Feevale é sistematicamente avaliado pelo MEC desde 1996, e por esta razão, torna-se uma valiosa fonte de estudo, pois se transcorreram oito anos de avaliação. A falta de sistematização das informações pertinentes ao Provão por parte da instituição e a necessidade de descobrir o que a Feevale pensa sobre o Provão leva-se a crer na relevância deste estudo.

Além disto, com o atual governo (2003 – 2006), novas políticas estão sendo criadas. Fala-se na finalização do ENC - Provão e na nova política de avaliação do ensino superior. Entretanto, para que a instituição possa se situar nesta nova política, deve-se, necessariamente, olhar para o passado e entender o seu significado.

Além disto, o interesse pelo tema pesquisado advém da própria trajetória da pesquisadora na instituição. Formada em Administração pela Feevale, retorna dois anos depois como funcionária na parte administrativa, assessorando o Diretor dos Cursos de Administração, Ciências Contábeis e Relações Públicas. Abre-se, através de incentivos a possibilidade de cursar o mestrado, o que, viabilizou o início da carreira docente no curso de

Administração. Além disto, a pesquisadora exerce atualmente a coordenação do curso de Administração.

Sendo o curso de Administração de Empresas um dos mais antigos da instituição, busca-se com este trabalho manter registros da história do curso, no que diz respeito ao Provão, além de servir como um referencial inicial a respeito das políticas de avaliação do ensino superior no Centro Universitário Feevale.

Dos 39 cursos da instituição, apenas 4 são avaliados através do Exame Nacional de Cursos, sendo que 3 (Ciências Contábeis, Pedagogia e Letras) recentemente. Por estas razões, o curso de Administração, avaliado desde 1996, é um objeto valioso para estudo. Este trabalho pretende contribuir com a avaliação dos demais cursos, servindo de subsídios a coordenadores, professores, alunos e comunidade.

1.5 Estrutura do trabalho

O trabalho foi organizado da seguinte forma:

A introdução aborda a descrição do ensino superior na chamada sociedade da informação e os desafios decorrentes para as universidades, destacando a era da incerteza, da expansão do ensino superior e da necessidade de controle por parte do Estado, através de instrumentos como o Exame Nacional de Cursos – Provão.

O segundo capítulo trata da qualidade no ensino superior, sua conceituação, bem como a abordagem da qualidade em serviços.

O terceiro capítulo contempla o panorama geral do ensino superior, suas raízes históricas no Brasil e seus reflexos na atualidade. Aborda também o ensino superior brasileiro de Administração, como aspecto relevante para o estudo.

As políticas públicas de avaliação, com especial atenção ao Exame Nacional de Cursos – Provão, abordando sua história desde a implantação no país em 1996 é o que trata o quarto capítulo.

O quinto capítulo trata de caracterizar o marco teórico metodológico. Descreve-se o corte qualitativo descritivo com estudo de caso. Utiliza-se entrevistas semi-estruturadas, como instrumento de pesquisa, além de observações e análise de documentos. Foram sujeitos da pesquisa os dirigentes da instituição que possuem relação direta com o curso de Administração e os acadêmicos egressos desde a implantação do Provão.

No sexto capítulo descreve-se o contexto investigado: o Centro Universitário Feevale, sua constituição, estrutura, história com enfoque para o curso de Administração.

A análise e interpretação dos dados da pesquisa são descritos no sétimo capítulo.

Ao final, o oitavo capítulo contempla as conclusões acerca do estudo, suas limitações e sugestões para trabalhos futuros.

CAPÍTULO 2

QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR

2.1 O conceito de qualidade

Na atualidade, a busca pela qualidade tornou-se intensa e constante, embora se perceba que há muito que avançar nesta área. As organizações devem produzir produtos de qualidade, não mais para se diferenciarem, mas sim como uma condição de preexistência.

O conceito de qualidade depende do contexto em que é aplicado, podendo-se considerar diversas percepções em relação à qualidade, em face da subjetividade e complexidade de seu significado. (OLIVEIRA, 2004, p. 9)

Para Garvin (1992) *apud* Caravantes (1997), os sinônimos de qualidade vão desde luxo e mérito até excelência e valor.

Juran (1993) *apud* Caravantes (1997) afirma que qualidade é *fitness for use* – adequação ao uso – significando que o usuário de um produto ou serviço pode contar com o mesmo para desempenhar o que a este foi determinado. Segue abordando que as definições da palavra qualidade incluem certas palavras-chave, tais como:

- Produto: é a saída de qualquer processo;
- Característica do produto: é uma propriedade possuída por um produto com a intenção de atender a certas necessidades dos clientes e, dessa maneira, prover satisfação ao mesmo;
- Cliente: é qualquer um que recebe ou é afetado pelo produto ou processo;
- Satisfação com o produto e satisfação do cliente: atinge-se a satisfação com o produto quando as características do mesmo respondem às necessidades do cliente;
- Deficiências: deficiência de um produto é a falta de um item ou aspecto que resulta na insatisfação com o produto.

Segundo Certo (2003) qualidade pode ser definida como a medida em que um produto cumpre o que se espera dele, isto é, até que ponto está próximo de satisfazer as especificações para as quais foi elaborado.

Gianesi (1996) aborda que o conceito de qualidade total fundamenta-se nas seguintes considerações:

- Todos na organização têm algo a contribuir para a qualidade final percebida pelo cliente;
- Todos os custos relacionados com qualidade devem ser envolvidos nas análises;
- Todo esforço bem direcionado de melhoria em qualidade repercute na competitividade;
- Há sempre uma forma melhor de fazer as coisas;
- A qualidade deve ser construída ao longo do processo e não apenas verificada no final.

As considerações apontadas acima refletem algumas questões básicas em torno na qualidade tais como: a participação e responsabilidade de todos no processo, o reflexo nos custos das organizações, bem como a repercussão na capacidade de competir das organizações. O fato de que a qualidade deve ser trabalhada continuamente, repercute numa mudança de cultura das organizações.

O quadro a seguir apresenta a abordagem de três autores acerca da qualidade:

Quadro 2 – As visões da qualidade de três autores americanos

	Crosby	Deming	Juran
Definição da qualidade	Conformidade com os requisitos.	Um grau previsível de uniformidade e confiança a baixo custo e adequado ao mercado.	Adequação ao uso.
Grau de responsabilidade da gerência sênior	Responsável pela qualidade.	Responsável por 94% dos problemas da qualidade.	Menos de 20% dos problemas da qualidade são devidos aos trabalhadores.

Continuação do quadro 2

Padrão de desempenho/motivação	Zero defeito.	Qualidade tem muitas escalas. Usar estatística para medir o desempenho em todas as áreas. Crítico do zero defeito.	Evitar campanhas para "fazer trabalho perfeito".
Abordagem geral	Prevenção, não inspeção.	Reduzir a variabilidade através de contínuos melhoramentos em massa.	Abordagem de gerenciamento geral da qualidade – especialmente dos elementos humanos.
Estrutura	14 passos para o melhoramento da qualidade.	14 pontos para o gerenciamento.	10 passos para o melhoramento.
Base de melhoramento	Um "processo" não um programa. Metas de melhoramento.	Contínuo para reduzir a variação. Eliminar metas sem métodos.	Abordagem de grupo projeto a projeto. Estabelecer metas.
Trabalho em grupos	Grupos de melhoramento da qualidade. Conselhos da qualidade.	Participação do empregado na tomada de decisão. Demolir as barreiras entre os departamentos.	Abordagens de grupos e círculos da qualidade.
Custo da qualidade	Custo da não-conformidade. A qualidade não tem custo.	Não existe ótimo – o melhoramento é contínuo.	A qualidade não é isenta de custo – existe um ótimo.
Compras e mercadorias recebidas	Formular os requisitos. O fornecedor é uma extensão do negócio. A maior parte das falhas é devida aos próprios compradores.	A inspeção é demasiado tardia – permite que os defeitos entrem no sistema. A evidência estatística e os gráficos de controle são necessários.	Os problemas são complexos. Realizar análises formais.
Avaliação dos fornecedores	Necessária para fornecedores e compradores. Auditorias da qualidade são inúteis.	Não-crítico da maioria dos sistemas.	Sim, porém deve-se ajudar o fornecedor a melhorar.

Fonte: Oakland (1994) apud CARAVANTES, 1997, p. 79

Mirshawka (1993) destaca que o conceito de qualidade total extrapola em muito o do produto bem-feito. É um conceito dinâmico, em

constante mutação e desenvolvimento, que busca sempre satisfazer as necessidades dos clientes, fornecedores, comunidade, funcionários e investidores.

A seguir apresenta-se como a qualidade deve ser gerenciada nas organizações.

2.2 Gerenciamento da qualidade

Caravantes (1997) descreve o modelo do Gerenciamento da Qualidade Total – TQM a partir de cinco elementos: processo, cliente/fornecedor, grupos, sistemas e ferramentas, podendo ser melhor compreendido através da figura 1:

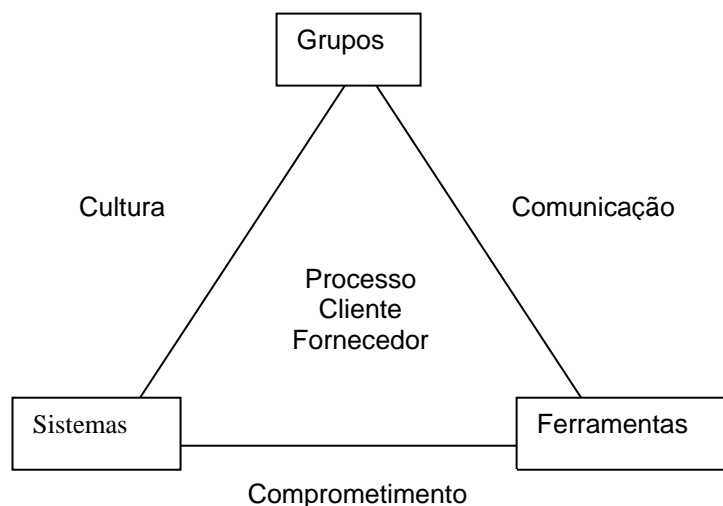


Figura 1 – Modelo de Gerenciamento da Qualidade Total

Fonte: CARAVANTES, 1997, p. 81

A figura acima apresenta em seu centro as interfaces entre cliente e fornecedor (externo e interno), sendo que entre cada interface existem inúmeros processos. Este centro deve estar cercado pelo comprometimento com a qualidade, pela comunicação da mensagem da qualidade e pelo reconhecimento da necessidade de mudança da cultura da organização para que a qualidade possa ser instalada. São

acrescentados os sistemas, as ferramentas e os grupos como forma de subsidiarem as pessoas para o gerenciamento da qualidade.

Muitas organizações ao lançarem seus programas de qualidade criam uma expectativa excessivamente otimista em relação aos resultados a serem alcançados num curto prazo. Não há como transformar uma organização da noite para o dia. Assim, deve-se criar a cultura da melhoria contínua, ou seja, contínua e gradualmente reduzir os limites de variabilidade dos processos.

Gianesi (1996) descreve a abordagem do ciclo PDCA como uma abordagem de melhoria contínua, considerando o processo contínuo e continuado, apresentado na figura 2:

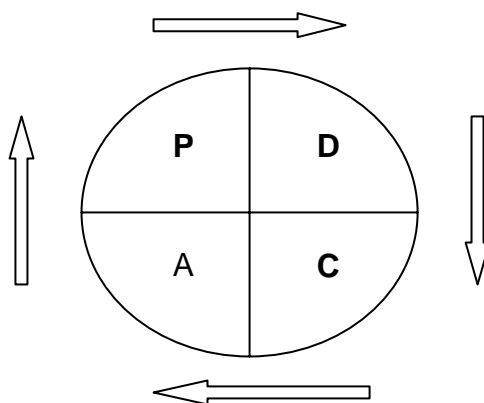


Figura 2 – O Ciclo PDCA

Sendo P (*plan*): planejar a melhoria; D (*do*): implantar a melhoria; C (*chek*): avaliar a melhoria; A (*action*): ação a ser disparada. A idéia é que os envolvidos percorram continuamente o círculo no sentido horário, começando pelo estágio de planejamento da melhoria, passando subseqüentemente para os estágios seguintes.

Para Arruda (1997) gerenciamento da qualidade aplicado a uma instituição de ensino pode ser denominado como um conjunto de princípios, ferramentas, procedimentos que tem como objetivo envolver docentes, funcionários e alunos de uma instituição para controlar e

melhorar a qualidade dos serviços, a fim de ir ao encontro das expectativas dos seus clientes.

2.3 Qualidade em serviços

Quando se aborda a qualidade em serviços, deve-se considerar todos os indivíduos da cadeia administrativa – funcionários e administradores, ressaltando a importância de cada um na conquista da qualidade.

Paladini (2000) apud Oliveira (2004) comenta que ao contrário do caso industrial, no serviço não há como separar com nitidez o processo produtivo da prestação do serviço – ambos se confundem e se completam. Assim, neste ambiente, a gestão da qualidade centra-se fundamentalmente na interação com o usuário.

Quadro – 3 Diferenças básicas entre a gestão da qualidade em ambiente industrial e ambiente de prestação de serviços

Gestão da qualidade em ambientes industriais	Gestão da qualidade em ambientes de serviços
O esforço pela qualidade aparece no produto	O esforço aparece na interação com o cliente
Interação com o cliente via produtos	Interação direta com clientes
Elevado suporte	Baixo suporte
Baixa interação	Intensa interação
Suporte ao produto (qualidade de produto)	Suporte ao cliente (qualidade de serviço)
Cliente atua ao final do processo produtivo	Cliente presente ao longo do processo produtivo
Produção e consumo em momentos distintos	Produção e consumo simultâneos
<i>Feedback</i> (retorno do usuário sobre o produto adquirido) pode demorar	<i>Feedback</i> imediato
Expectativas menos sujeitas a mudanças abruptas	Expectativas dinâmicas
Cliente tende a não influenciar o processo produtivo	Cliente participa do processo produtivo
Resulta de um conjunto de elementos (máquinas e pessoas)	Resulta mais do desempenho dos recursos humanos
Condições favoráveis à padronização	Difícil padronizar
Tende a uniformizar-se a médio prazo	Difícil de ter um modelo uniforme de execução

Continuação do quadro 3

Bens tangíveis podem ser patenteados	Serviços não podem ser patenteados
Bens tangíveis podem ser protegidos em relação a seus processos de fabricação e à forma final como são disponibilizados para comercialização	Serviços não podem ser protegidos

Fonte: Paladini (2000) apud Oliveira (2004), p. 13

Kotler (1998) caracteriza as particularidades dos serviços, diferenciando-os dos produtos tangíveis, apresentadas a seguir:

- Intangibilidade: os serviços não podem ser vistos, sentidos, provados, ouvidos ou cheirados antes de serem comprados;
- Inseparabilidade: os serviços são produzidos e consumidos simultaneamente, o que implica numa grande interação entre fornecedor e cliente;
- Variabilidade: os serviços dependem de quem os executa e de onde são prestados, tornando a padronização mais difícil de ser alcançada;
- Perecibilidade: os serviços não podem ser estocados.

O gerenciamento da qualidade em serviços é desafiador, pois nos serviços o cliente tem papel fundamental, uma vez que tem o poder de influenciar o processo de prestação, pelo simples motivo que ele toma parte neste processo. Além disso, cada cliente tem a sua percepção de qualidade do serviço prestado, e isto envolve uma subjetividade difícil de ser mensurada. Esta subjetividade pode ser percebida na própria definição de qualidade no ensino superior, foco deste trabalho, tratada a seguir.

2.4 Qualidade no ensino superior

Para Contera (2002) na base da análise da avaliação está o problema da qualidade e de quais seriam os indicadores mais adequados para a sua valoração.

Isto ocorre porque não há um consenso quanto ao significado atribuído à qualidade. “A concepção de qualidade, bem como o critério utilizado para estimá-la, pode variar de juiz para juiz, de programa para programa e de curso para curso”. (BARNETT, 1992 apud GREGO, 1997, p.103)

pode-se afirmar que a Qualidade numa Universidade, isto é, nos seus processos acadêmicos da graduação, da pós-graduação e extensão, pode ser entendida como um conjunto de incentivos e projetos somados a um processo permanente de avaliação. (TUBINO, 1997, p.58)

Assim como as empresas, o ensino superior também se viu às voltas da “Qualidade Total” nas últimas décadas. Embora muito controversa, a busca pela chamada qualidade na educação tem mobilizado todo esforço centrado na avaliação. Com o pressuposto de mensurar a qualidade, faz parte da vida das instituições vários instrumentos e mecanismos de avaliação, tanto criados pelo Estado quanto por elas próprias.

Autores como Astin (1980) e Hengst (1984) *apud* Grego (1997) dizem que nos rankings estabelecidos, a qualidade de uma instituição é definida como prestígio ou reputação. Segue Hengst (1984) *apud* Grego (1997, p. 103) afirmando que pode-se, na melhor das hipóteses, “apresentar um índice de prestígio de uma instituição, mas dificilmente uma estimativa da qualidade de ensino”.

Segue Grego (1997) apontando que as percepções do mérito ou da excelência dependem do grupo social que emite o juízo de valor

excelência é obtida quando um corpo docente qualificado e eficiente proporciona instrução a ingressantes bem preparados e sofisticados da escola secundária e os leva a competir ao nível dos padrões universais de desempenho acadêmico. (VESSURI, 1989 *apud* GREGO, 1997, p. 104)

Para outros, a excelência encontra-se em

instituições que aceitam estudantes que se encontram em inferioridade de condições por sua origem social e econômica e que, além de proporcionar-lhes conhecimentos básicos e treinamento técnico avançado, melhoram significativamente a sua auto-imagem, seus sentimentos de competência e dedicação ao serviço comunitário. (VESSURI, 1989 *apud* GREGO, 1997, p. 104)

A qualidade no ensino superior pode ser analisada a partir de dois eixos: o eixo do controle e o do aperfeiçoamento da qualidade, conforme identifica Contera (2002).

No primeiro eixo, a medição de desempenho é colocada pelo Banco Mundial como um dos elementos chaves na medição da qualidade e eficácia institucional. Nesta perspectiva, conforme Contera (2002, p.120), as universidades alcançam legitimidade através do “desenvolvimento de culturas acadêmicas e matrizes institucionais de corte ‘fiscalizador’ em condições de facilitar e promover o desenvolvimento de programas permanentes de ‘controle’ de sucessos e resultados obtidos”.

No segundo eixo, tem-se a concepção da qualidade como transformação. Segundo documentos da UNESCO se a avaliação da qualidade é fundamental para buscar soluções que viabilizem opções educativas qualitativamente superiores essa avaliação não deve efetuar-se tendo em conta somente os aspectos financeiros, nem se deve relacionar exclusivamente com o financiamento global das instituições de educação superior, que se prestam melhor a uma medição quantitativa em forma de indicadores de qualidade. Deve-se prestar atenção aos princípios de liberdade acadêmica e autonomia institucional. Porém, estes princípios não devem ser invocados para opor-se às mudanças necessárias nem para proteger estreitas atitudes corporativistas ou privilégios que a longo prazo poderiam ter um efeito negativo sobre o funcionamento da educação superior. (UNESCO, 1995)

Não diferente da discussão em torno da universidade, entre utilitarista voltada para o mercado e filosófica voltada para a formação do cidadão, a discussão em torno do que é qualidade na educação também incorre em divergências. Como chegar a um consenso no conceito de qualidade na educação se não há um consenso quanto à função das IES?

Ristoff (2002) argumenta que nos espaços das IES são reproduzidos em miniatura, os representantes dos grupos de interesse da sociedade.

É, pois, um cenário de tensão, de conflito de agentes, de agências, de métodos e técnicas, de propósitos, de ações, de forças representativas de grupos de interesses (governos, setores diversos da economia, partidos políticos, pais, professores, alunos, servidores, empregados, a mídia, entre outros) (...) Conceber a universidade unicamente como um espaço burocrático ou unicamente como espaço político, ou ainda, unicamente como espaço científico-acadêmico equivale a distorcer a sua função e, poderá, nos processos avaliativos, exigir dela procedimentos e resultados incompatíveis com a sua natureza.(RISTOFF, 2002, p.8)

Gaetani e Schwartzman (1993) *apud* Yamashita (2000) colocam que vários agentes têm pressionado as IES para desenvolverem processos de avaliação que legitimem sua função social, atestando um ensino de qualidade.

Em uma abordagem que relaciona o ensino superior ao surgimento da sociedade do conhecimento, Tubino (1997, p. 2) destaca a necessidade de a universidade adaptar-se a esta sociedade, dando ênfase na busca do novo saber, e sobre os consagrados princípios da Qualidade Total “defende que o sentido não deve ser da Qualidade para a Educação ou Universidade, mas, ao contrário, da Educação ou Universidade para a Qualidade” .

(...) a Universidade, com suas funções sociais, deve constituir o Centro de qualquer estudo de Qualidade na Educação. E, como a conjuntura muda e o contexto também (...) pode-se afirmar que a Qualidade numa Universidade, isto é, nos seus processos acadêmicos da graduação, da pós-graduação e extensão, pode ser entendida como um conjunto de incentivos e projetos somados a um processo permanente de avaliação. (TUBINO, 1997, p.58)

Para Demo (1996, p. 102) “a qualidade do ensino superior vai depender fundamentalmente da qualidade da educação básica, ao mesmo tempo em que a qualidade da educação básica vai depender da qualidade do ensino superior”. Por este motivo, o autor entende que tanto a educação básica quanto o ensino superior deveriam ser igualmente valorizados em se tratando de grau de importância.

Sabe-se que a qualidade do ensino superior depende, principalmente, da qualificação dos recursos humanos. Professores bem qualificados e bem preparados colaborarão para um ensino de qualidade em todos os níveis. Neste aspecto, para a qualidade do ensino superior, Demo (1996) aborda a importância da formação adequada e a valorização socioeconômica, para que o professor seja capaz de ocupar espaço científico próprio - o que significa realizar uma produção original; e seja capaz de orientar alunos na construção do conhecimento com qualidade. Para isto, o autor sugere que o sistema universitário motive os professores tanto em termos financeiros como em oferecer oportunidades de aprimoramento da competência construtiva e participativa. Neste sentido, Tubino (1997) também invoca como dimensão da qualidade no ensino superior a valorização do corpo docente.

O histórico processo de desvalorização do professor dos últimos anos deixou para o momento atual um enorme campo de atuação para os dirigentes universitários no sentido de resgatar as perspectivas acadêmicas desaparecidas nos quadros docentes das Universidades brasileiras.(TUBINO 1997, p. 55).

Para que haja um ensino de qualidade, necessariamente deve haver uma reformulação da proposta curricular. Demo (1996,) aborda a importância da adoção do currículo intensivo (que busca o aprofundamento qualitativo, no sentido de desenvolver a competência que prepara para a vida e para o enfrentamento de novos desafios), em detrimento do currículo extensivo (que se baseia em didáticas reprodutivas, repasse de conhecimentos e tem excessivo número de professores). Neste sentido, Tubino (1997) destaca que os currículos

devem ter flexibilidade para as inovações e mudanças que um ambiente em constante transformação promove. Isto reflete diretamente nos cursos

Os apoios didáticos também são relevantes para o ensino com qualidade. Uma boa instrumentalização possibilitará a produção acadêmica, principalmente os instrumentos que facilitam o acesso ao conhecimento disponível.

Demo (1996, p.114) destaca que: “A qualidade da universidade será, cada vez mais, retratada também nas iniciativas que tomar a serviço da sociedade, demonstrando, para além da construção do conhecimento, utilidade prática”. Isto pode ocorrer através: da socialização do conhecimento construído; da educação à distância; de cursos de formação permanente; da pesquisa básica ligada à pesquisa operacional, e do fomento à criatividade empresarial; humanização do progresso.

Outro enfoque que Demo (1996) traz em relação à qualidade de ensino é o enfoque avaliativo dos cursos, que privilegia o desempenho quantitativo e ignora o desempenho qualitativo, tanto dos alunos como dos professores. Tubino (1996) entende que a avaliação deve ser adaptada às próprias necessidades da Sociedade, que mudam diariamente em função dos avanços tecnológicos. Entende também que todas as partes dos processos acadêmicos devem ser constantemente avaliadas permitindo um acompanhamento para a melhoria da qualidade do educandário. “A avaliação cria uma pressão construtiva para a Qualidade” (TUBINO 1997, p. 58).

Para Sampaio (1999) a questão da qualidade das instituições de ensino superior veio à tona de forma mais acentuada a partir dos anos 80.

(..) a partir de meados dos anos 80, havia-se criado um consenso em torno da idéia de que o ensino superior passava por uma crise de qualidade. Tal crise passou a ser percebida como um problema interno que atinge a formação e a carreira dos professores e as perspectivas profissionais dos estudantes (...) Em suma, a questão da qualidade do ensino superior não passou despercebida nos anos 80; ao contrário, manteve-se acesa no debate público até a LDB de 1996 (...) No debate, pelo menos uma sinalização era consensual: a questão da

qualidade deveria constar, com prioridade, da agenda de ensino superior no País. (SAMPAIO, 1999, p. 19).

Em se tratando da avaliação dos cursos das Instituições de Ensino Superior, Sampaio (1999, p. 16) aborda que “o problema da qualidade do ensino superior é um dos catalizadores da introdução do debate sobre avaliação institucional”. Esta discussão inicia em meados dos anos 80, com propostas de avaliação que partiam mais dos pesquisadores do que da instituição de ensino. Aos poucos, segundo a autora, a avaliação foi incorporada por algumas instituições de ensino e pelo Estado, e culminaram em algumas ações efetivas. Tanto em 1985 como em 1992 as tentativas de institucionalização da avaliação do ensino superior foram frustradas, devido a oposição do meio acadêmico. Em meados de 90, algumas instituições privadas da Região Sudeste incorporaram o tema da melhoria na qualidade de ensino. Por fim, somente em 1996 foram tomadas medidas governamentais que visavam o controle e a melhoria da qualidade do ensino superior, através da Lei 9.131/95 que cria o Exame Nacional de Cursos, o “Provão”, conforme Sampaio (1999).

Conforme Green (1995) *apud* Pontes, Silva e Carboni (2001, p.22) na Inglaterra, a busca da qualidade no ensino superior também ocorre em meados dos anos 80 em função das demandas públicas por maior responsabilidade social. “O interesse e preocupação com qualidade e padrões se intensificaram pela crescente atenção dada por sucessivos governos à reforma da educação superior”. Este autor indica que as principais razões para essa crescente preocupação com a qualidade do ensino superior são:

1. A rápida expansão do número de estudantes (vista contra um pano de fundo de preocupações crescentes com o montante de gastos públicos);
2. Uma busca geral por melhores serviços públicos;
3. A crescente competição no “mercado” educacional por recursos e estudantes; e

4. A tensão entre eficiência e qualidade.

Podemos perceber que estas razões também podem ser aplicadas ao Brasil, para a busca da melhoria da qualidade do ensino superior.

A qualidade no ensino superior é uma questão que exige tomada de medidas, tanto por parte das instituições como por parte do governo.

Certamente, o Ministério, nos últimos anos, tem implementado políticas mais integradas para o ensino superior. Sua preocupação em avaliar os concluintes dos cursos superiores do País, a iniciativa de exigir dos estabelecimentos de ensino superior informações a respeito da titulação e o regime de trabalho de seus docentes, de realizar uma avaliação desses aspectos e de utilizar os resultados obtidos para o credenciamento dos cursos superiores são, sem dúvida, inovações no quadro das políticas de ensino superior do País. (SAMPAIO, 1999, p.32)

Há um longo caminho a ser percorrido, portanto, para a busca permanente da qualidade do ensino superior. Sem dúvida, para que haja um ensino superior de qualidade faz-se necessária a avaliação permanente dos processos acadêmicos. Neste sentido, a avaliação tem papel relevante, quando bem elaborada, bem processada, bem aplicada e, principalmente, se dela forem elaboradas novas estratégias para o alcance da qualidade educacional.

CAPÍTULO 3

O ENSINO SUPERIOR

3.1 O ensino superior no Brasil

Os eventos históricos que causaram grandes transformações no Brasil foram sempre dependentes de causas externas que, pela força das circunstâncias exerceram influência e não por iniciativa de lideranças locais.

Segundo Azevedo (1963) *apud* Leal (2002) os jesuítas criaram no Brasil colônia, de 1550 a 1759, um sistema completo de educação do ensino fundamental ao superior. Diferentemente das resistências encontradas na Europa e mais precisamente em Portugal, encontraram aqui um local fecundo para a disseminação da sua cultura tradicional. Além disso, o sistema educacional instituído pelos jesuítas atendeu aos interesses da dominação da monarquia, pois além de formar missionários, formavam “mão-de-obra” para o Estado. Para Schuch (1998), a estruturação da educação no nosso país decorre da grande e única política educacional – a cristianização.

Orso (2001) aponta que no Brasil a experiência da universidade é tardia. Coloca que as primeiras preocupações dos políticos do Primeiro Império não foram com o ensino primário e secundário, mas sim com o ensino superior. A justificativa é que deveriam organizar um país recém independente.

O Brasil tem em sua essência a origem colonial profundamente arraigada. Alguns teóricos apontam que até hoje o país não apresentou uma transformação que se traduzisse em ruptura com as origens coloniais.

Marquês do Pombal, líder do movimento de modernização de Portugal, pretendia reduzir o atraso do país em relação aos demais países

européus. Influenciado pelas novas idéias científicas e industriais inglesas, bem como pelo iluminismo francês, realizou a grande reforma educacional que objetivava a introdução de novos métodos e filosofias no sistema e alterações nos currículos. No Brasil isso não teve bons reflexos, significando a expulsão dos jesuítas do país. “Da noite para o dia, a colônia do Brasil viu-se privada do sistema escolar jesuítico existente sem que fosse criado um outro conjunto de escolas para substituí-lo”. (SCHUCH, 1998, p. 90)

A educação superior, proibida no período colonial, só surgiu com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, a partir da chegada de D. João VI em 1808. Objetivando dotar a colônia com as condições necessárias compatíveis com as necessidades da corte foram instituídas a imprensa, biblioteca pública e foi iniciado o ensino superior. Ainda em 1808, foi iniciado o ensino de Medicina, no Rio de Janeiro e na Bahia, inicialmente com cadeiras e cursos sem maior organicidade e posteriormente melhor organizado em academias e faculdades.

Só com a primeira Constituição brasileira outorgada em 1824 é que a expressão “universidade” foi incluída na vida do país. Criaram desta forma as Faculdades de Direito de Olinda e São Paulo em 1827 e as Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e Bahia em 1832. A independência política, entretanto não significou uma mudança no formato do ensino superior nem em uma ampliação do sistema, pois os dirigentes não viam qualquer vantagem na criação de universidades. Perpetuou-se o modelo de formação de profissões em faculdades isoladas, que alimentassem os interesses do Estado. O surgimento do ensino superior no Brasil, iniciado no século XIX foi motivado pelo imediatismo e utilitarismo, resultando no envolvimento de poucas áreas de conhecimento (medicina, engenharia e direito).

Schuch (1998) remete ao Ato Adicional de 1834, no qual ficava o Governo Imperial responsável pelo Ensino Superior, como fator determinante para a política educacional que orientou o país. Ao Estado

interessava a educação das elites que retroalimentavam o sistema vigente. A instrução fundamental, destinada à educação do povo para cidadania ficava relegada a um segundo plano. Qualquer semelhança com os dias atuais não é mera coincidência. Este traço segue perpetuado no sistema educacional brasileiro.

Com a Proclamação da República em 1889 e a nova constituição baseada em ideais positivistas, desvincula a Igreja do Estado, ocasionando na eliminação do ensino religioso e na descentralização do ensino superior permitindo a criação de instituições particulares. Até esta data havia seis instituições de ensino superior Direito de São Paulo e Recife; Medicina do Rio e Bahia; a Politécnica (Engenharia) do Rio de Janeiro; e a Escola de Minas do Ouro Preto.

As discussões iniciais sobre a criação da universidade giravam em torno da questão do controle do Estado sobre a educação. Havia os que defendiam a idéia de que a universidade era necessária para exercer influência em todo o sistema educacional, organizando, orientando e supervisionando as escolas em todos os níveis, assim permitindo ao governo, por seu intermédio, exercer um controle mais competente. Foram grandes, no entanto, as reações a tais idéias. Os maiores oponentes foram os positivistas que, com sua enorme influência, conseguiram, até as primeiras décadas da República, impedir a criação de universidades no Brasil.” (SCHUCH Jr., 1998, p. 107 - 109)

Como conseqüência o ensino superior no Brasil até 1934 estava concentrado nas “grandes escolas”, voltadas para a formação de advogados, médicos, engenheiros, e agrônomos, através das faculdades de direito, medicina, as politécnicas ou faculdades de engenharia e as escolas superiores de agronomia. Não havia nenhuma preocupação com o modelo de ensino. Bosi (2000) corrobora que as instituições cumpriam satisfatoriamente o seu propósito de formar as elites regionais, de onde saíam os dirigentes do Império e da República Velha, para atender as necessidades do Estado.

Schuch (1995) aponta a influência do modelo da universidade da França, ou modelo da universidade do poder, atrelado ao Estado. Distante da idéia de universidade como um “ambiente de educação” na

Inglaterra, ou “uma comunidade de investigadores” na Alemanha, e “um centro de progresso” nos EUA. Cunha (1980) *apud* Schuch (1998) comenta que enquanto a dependência cultural era da França, o Brasil era economicamente dependente da Inglaterra, caracterizando uma dependência divergente.

Foi na década de 30 que a política educacional começa a ser desestabilizada com um novo discurso ideológico em consequência das transformações pelas quais a sociedade brasileira estava passando. Este novo discurso constituía na preocupação com a formação do cidadão, com a educação das massas. O governo por sua vez, a fim de assumir o controle das transformações políticas e sociais demandadas pelo movimento, criou, dentre outras medidas o Ministério da Educação e Saúde em 1930. “Foi o início do aparelhamento do Estado para o gerenciamento da educação”. (SCHUCH Jr., 1998, p. 119).

Conforme artigo publicado na Revista do Provão (2001) os registros mais antigos sobre o pensamento educacional brasileiro estão perdidos. Mas a partir de 1932 – mais precisamente com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, começou a ser guardada documentação que destaca as atuações e reflexões de nomes como Anísio Teixeira, Paulo Freire, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Darcy Ribeiro e tantos outros. O manifesto pregava que a nova escola era uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectuais e verbalistas da escola tradicional.

Apesar das controvérsias históricas é consenso entre os historiadores que primeira universidade brasileira criada pelo Governo Federal foi a do Rio de Janeiro em 1920. Em 1934 surge a Universidade de São Paulo - USP, em 1961 a criação da Universidade Nacional de Brasília - UNB. “Até o início dos anos 60 a universidade teve um papel crescente na vida nacional, centralizando debates, oferecendo soluções, participando da vida intelectual e científica do país”.(Revista do Provão, 1999)

A universidade no Brasil surgiu, não em função do amadurecimento da sociedade, mas a partir de faculdades isoladas, refletindo que a universidade já nasce fragmentada. Hoje a exigência do conhecimento é a não fragmentação. Teóricos apontam que a forma como a universidade foi criada e consolidada no Brasil, não representou nenhuma transformação no ensino superior brasileiro em termos acadêmicos, mas sim apenas uma nova estrutura burocrática de intermediação do governo, que perpetuava, mais uma vez, o pensamento da elite intelectual.

As discussões oriundas do “Manifesto dos Pioneiros da Educação” foram retomadas e falava-se na falta de um Sistema Nacional de Educação, discussão essa que levou mais de uma década até culminar na LDB – Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4024), em 1961. Esta lei estabeleceu “uma solução pretensamente conciliatória entre privatistas e publicistas”. (SCHUCH Jr., 1998, p. 119)

A Revolução Industrial acatou a indústria como motor do desenvolvimento social, e isso acontece fora do ambiente da universidade. No Brasil, a legislação foi fortemente influenciada por princípios tecnicistas, transformando a estrutura educacional brasileira a partir de 1964.

Entender a educação implica conhecer a história humana Schuch (1995). Paradoxalmente, o progresso humano está vinculado a uma divisão entre os homens – entre os que falam, são cultos, possuem bens materiais e poder e aqueles que apenas fazem, produzem e nada possuem – e as relações de dominação.

O caráter de classe da educação não é privilégio da nossa sociedade, mas encontra no Brasil seu melhor exemplo e reflete as raízes históricas de um país colonizado.

Em 1964, as universidades são consideradas um dos focos de resistência à ditadura.

Coube à universidade vocalizar os protestos contra a política autoritária empreendida pelo regime militar. Frente à truculência das armas e dos postulados da Segurança Nacional, o mundo

acadêmico desenvolveu um esforço para se manter como espaço aberto às idéias, às manifestações diversas, à reflexão teórica e ao princípio da autodeterminação nacional que se considerava em cheque naquele momento. (Revista do Provão, 1999, p. 64)

O governo militar promove em 1968 a reforma universitária, impondo um grande marco na história das universidades brasileiras. Sanfelice *apud* Dias (2003, p.2) comenta que o objetivo da reforma era “modernizar a universidade para um projeto econômico em desenvolvimento, dentro das condições de 'segurança' que a ditadura pretendia para si e para os interesses do capital que o representava”.

Entre as diversas medidas tomadas aponta-se a fragmentação e dispersão da graduação e o estabelecimento de matrícula por disciplina, as quais permanecem até os dias atuais na maioria das instituições de ensino superior. Fez surgir instituições isoladas, criando um conjunto heterogêneo de instituições. Além do que, a bandeira da autonomia das universidades é levantada no Brasil em decorrência da influência dos militares.

Mas, justamente porque a Universidade é o ponto de cruzamento de movimentos sociais e de cultura, agente necessário do desenvolvimento, e porque se acha integrada no sistema de forças do qual o Estado deve ser o fator de equilíbrio e direção, sua reforma afeta ao poder público na medida em que se inclui na ordem dos interesses coletivos e do bem comum em geral. Nesta perspectiva, sem juízo de autonomia da Universidade, se justifica e, mesmo, se impõe a ação estimuladora e disciplinadora do Estado. BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Reforma Universitária. Brasília: 1972. p.17. (SCHUCH Jr., 1998, p. 132 - 133)

A partir de 1968 o ensino superior experimenta uma surpreendente expansão. Entretanto, essa expansão deu-se fora das universidades, pois a maioria dos estudantes de graduação encontravam-se em escolas isoladas e em instituições privadas. “Expandem-se, assim, os interesses empresariais pela educação superior”. (SCHUCH Jr., 1998, p. 135)

Passado o tempo, o Brasil chega na nova Lei de Diretrizes e Bases em 1996 (Lei no. 9394), embora sejam discutidas até hoje as influências e

o reflexo do regime militar no ensino superior, quer pela expulsão dos pesquisadores e pensadores, quer pela criação de novas instituições com o intuito de transformar o país num expoente de desenvolvimento econômico, político, social e tecnológico.

A ilusão da educação como investimento não tardaria a ser substituída pela sensatez do reconhecimento de que a educação, entrando no jogo do capital, somente contribuiu para aumentar a seletividade do sistema, aumentando a marginalidade, fardo social quase insuportável que a sociedade brasileira hoje carrega. A educação, muito antes pelo contrário, não tem condições de influir diretamente no sistema econômico e alterar a estrutura de emprego e de renda. Conseqüentemente, uma nova legislação trataria de reparar os problemas criados pela segunda LDB. Por muito tempo a nação aguardou uma nova lei que, finalmente em 20 de dezembro de 1996 foi aprovada sob o número 9.394. (SCHUCH Jr., 1998, p. 138)

O acesso ao ensino superior no Brasil ainda é restrito, mesmo com o crescente número de novas instituições. O sistema se defronta com a expansão acelerada, mas necessária, ao mesmo tempo em que busca sua reformulação a fim de acompanhar o mundo em constante mudança.

Na sociedade contemporânea, a ciência e a técnica produzidas ou apropriadas pelo indivíduo não servem apenas para que este obtenha um emprego, mas são relevantes sobretudo porque tornam mais rica uma coletividade nacional, assegurando-lhe a capacidade de se modernizar e de competir na cena internacional. (PANIZZI, 2002, p. 10).

Como inverter a dinâmica de uma educação que hoje constitui um fator de reforço das desigualdades?

3.2 A expansão do ensino superior no Brasil

O desenvolvimento de um país só pode ser sustentado a partir da capacidade de criar e trabalhar com o conhecimento. Neste sentido, a universidade entra como o espaço no qual o desenvolvimento de uma nação pode ser alicerçado.

O cenário mundial impõe novas regras, principalmente com o advento da globalização, que conforme alguns teóricos não é um movimento novo, mas que sem dúvida tem afetado e transformado os campos político, econômico e social das nações.

As universidades e as instituições de educação superior em geral, de todo mundo, estão submetidas a fortes tensões e exigências de mudança. Há mais demanda de ingresso, e é preciso adaptar os programas e as carreiras às novas exigências e tecnologias que estão transformando a sociedade. O esforço transformador é endógeno e deve partir das próprias instituições. (NEUMANN, 2000, p. 80)

O sistema universitário brasileiro vem apresentando uma grande expansão nos últimos 40 anos, passando de 95.691 matrículas, em 1960, para 3.479.913 em 2002.

De acordo com o ex-ministro da educação, a expansão do ensino superior, de 1980 a 1994, tinha sido bastante limitada e com qualidade extremamente questionável: crescimento de 20% das matrículas; redução de 3,5% no número de instituições de ensino superior; e 26% de crescimento no número de cursos, dos quais 70% em universidades que não dependiam de autorização prévia. De 1994 a 1999, verifica-se um crescimento de 23% no número de instituições de ensino superior; e uma expansão de 43% das matrículas.

O Jornal da TV Futura de 27 de janeiro de 2004 noticiou a crise das instituições de ensino superior. Mais de 30% dos alunos das instituições privadas estão inadimplentes. A expansão caracterizada pelo governo anterior, tratou de gerenciar pela lógica do mercado – expandir o ensino para que o mercado por si só se ajuste.

A pressão para a expansão do ensino superior nas últimas décadas, encontra justificativa nas raízes históricas do ensino no Brasil. Com a modernização da sociedade houve a conseqüente exigência para recursos humanos mais bem preparados. Outro fator que justifica esta expansão é que apenas 11% da população na faixa etária entre 18 e 24

anos está nas universidades. A partir daí tem-se uma noção do quanto o ensino superior vai crescer. A questão é: a que preço?

...é forte, na população brasileira, o desejo de estudar em geral, e mais forte ainda o sonho de ingressar numa instituição de ensino superior. O maior entrave a esse desiderato, na opinião da população, é a falta de recursos financeiros. ...ainda que o mercado de trabalho se configure cada vez mais misterioso e imprevisível, o desenvolvimento econômico, tecnológico, político, social e cultural do país indicam a importância crescente de aumentar significativamente o número de brasileiros com um nível de instrução mais elevado. (OLIVEIRA, 2001, p. 1)

As universidades públicas se revelaram incapazes de absorver esta expansão, quer pelo custo elevado que isso demanda, quer pela defasagem de alguns cursos em relação ao mercado. Goldemberg⁴ (2001, p.1) comenta: “as universidades públicas não tiveram agilidade para abrir – em alguns casos fechar – cursos em resposta às exigências do mercado”. Nesta moldura, as instituições privadas de ensino superior encontraram solo fértil para a expansão. Instituições consolidadas cresceram e novas foram constituídas, sendo que grande parte dos estudantes universitários encontram-se nas instituições privadas.

As instituições privadas de ensino superior sofrem inúmeras críticas em relação à qualidade do ensino ofertado. A educação como negócio deu origem a grupos empresariais, que cobram altas mensalidades sem a contrapartida mínima, que seria o ensino de qualidade.

...há um preconceito, que precisa ser evidenciado e denunciado, em relação ao setor privado. A mesma elite que manda os seus filhos para a escola secundária privada denuncia esta escola como ilegítima, exploradora ou de má qualidade quando o provedor privado opera no ensino superior.(OLIVEIRA, 2001, p.2)

Atualmente, entende-se que o ensino de graduação não é mais um fim e que a nova sociedade traz a necessidade de uma educação permanente, continuada. Os cursos de administração, ciências contábeis e direito são exemplos de cursos que têm se multiplicado de maneira desordenada, sem nenhum planejamento de demandas e de crescimento

de mercado. Esta oferta crescente se explica pelo fato de serem cursos que exigem pouco investimento.

A discussão em torno do ensino público e privado é grande e requer análises aprofundadas. Goldemberg (2001, p.3) diagnostica muito bem a situação quando coloca que vamos viver, assim como nos Estados Unidos ou no Japão, com dois sistemas de ensino superior – um público e outro privado. “As duas vertentes não são necessariamente más, sobretudo se houver competição entre elas”.

O setor privado tem uma responsabilidade histórica na redefinição dos rumos das políticas de ensino superior no Brasil.

Cabe aqui uma observação. Um aspecto relevante para as instituições de ensino diz respeito à evasão. As políticas de expansão deverão estar aliadas às políticas de combate a evasão.

Alguns autores apontam que o problema da evasão não está exclusivamente associado ao aluno de baixa renda, mas também a outros fatores, tais como a inadequação dos currículos e a baixa valorização da profissão no mercado de trabalho. Isso requer uma mudança para currículos enxutos, interdisciplinares, que valorizem as habilidades específicas dos alunos. A questão desafiadora que se apresenta, é que os atores envolvidos no processo e que deverão implementar esta mudança qualificaram-se num modelo anterior a esse, no qual o saber era “transmitido” através de disciplinas isoladas, que não se comunicavam entre si, com uma densidade teórica que afastava o acadêmico da realidade prática, tornando o saber científico algo distante e pouco atraente.

Para Durham, em discussão realizada no seminário “Instituições Públicas e Privadas de Ensino Superior” em São Paulo no ano de 2001,

a ampliação da demanda exige não só aumento da oferta de vagas, mas do acesso, com a criação de novos cursos e métodos, mais dinâmicos, que contribuam para a diminuição de fatores negativos, como a evasão, buscando uma maior equidade social.(DURHAM, 2001, p.1)

⁴ José Goldemberg foi ministro da Educação

Alguns dados apresentados pela Sinopse do Ensino Superior em 2002.

Quadro 4 – Estatísticas do Ensino Superior 2002

	Categoria Administrativa					
	Total	Pública			Privada	
		Federal	Estadual	Municipal	Comunitária Conf./Filantrópica	Particular
Instituições	1.637	73	65	57	317	1.125
Cursos presenciais	14.399	2.316	2.556	380	3.911	5.236
Matrículas	3.479.913	531.634	415.569	104.452	1.166.357	1.261.901
Concluintes	466.260	71.285	63.917	15.899	143.918	171.241
Docentes em exercício	227.844	45.907	32.481	5.618	67.276	76.562
Servidores	221.955	59.652	42.057	3.679	56.995	59.572
Vagas oferecidas	1.590.699	106.320	119.422	37.830	503.739	823.388
Candidatos inscritos	4.640.608	1.132.174	1.282.568	76.274	935.337	1.214.255
Ingressos por vestibular	1.095.686	105.226	113.846	31.994	343.855	500.765

Fonte: Sinopse Estatística do Ensino Superior 2002, MEC/INEP

A classificação das instituições de ensino superior afeta diretamente na autonomia destas no que tange à abertura de novos cursos e oferecimento de vagas.

Pode-se classificar as instituições de ensino superior em universidades, centros universitários ou instituições isoladas.

Quadro 5 – Número de IES por classificação

	Categoria Administrativa					
	Total	Pública			Privada	
		Federal	Estadual	Municipal	Comunitária Conf./Filantrópica	Particular
Universidades	162	43	31	4	56	28
Centros Universitários	77	1	-	2	27	47
Faculdades integradas	105	-	-	3	17	85
Faculdades, Escolas e Institutos	1.240	7	28	48	217	943
Centros de Educação Tecnológica	53	22	9	-	-	22

Fonte: Sinopse Estatística do Ensino Superior 2002, MEC/INEP.

No ensino superior privado predominam as instituições isoladas e outras instituições não universitárias. Schwartzman (2001) aponta algumas questões relacionadas a este fato: a pesquisa é característica da universidade, sendo que no setor privado a pesquisa é quase inexistente; as universidades enfocam as áreas técnica, científica e as profissões ditas clássicas, enquanto que o setor privado se concentra nas profissões sociais; nas universidades os professores participam das decisões acadêmicas, enquanto que nas instituições privadas o poder é centralizado.

A controvérsia em torno do setor privado é grande,

em um extremo estão os que entendem existir uma contradição insanável entre os fins públicos da educação e os interesses privados dos proprietários de instituições privadas. Nesta perspectiva, seria inadmissível a existência de instituições privadas de fins lucrativos, e a própria existência de um setor privado é vista como questionável. No outro extremo estão os que defendem que as instituições privadas, sobretudo as de natureza confessional, religiosa e comunitária, desempenham função social relevante e deveriam ser subvencionadas com recursos públicos, que não deveriam ser limitados ao financiamento das instituições estatais. (SCHWARTZMANN, 2001, p. 6)

A legislação, mais especificamente o CNE e os atos do poder Executivo têm buscado estabelecer um equilíbrio nestas posições extremas. Segue Schwartzman (2001) dizendo que a educação superior continua sendo considerada uma função pública, mas não como monopólio e o setor privado não é mais percebido como mal necessário, e sim como participante legítimo e importante para o cumprimento desta missão. O lucro não é mais percebido de forma antagônica aos princípios da educação, embora na prática isso possa acontecer. Daí a necessidade de acompanhamento e avaliação por parte do poder público.

Crescer com qualidade é ainda um desafio não equacionado. Em um setor de educação superior heterogêneo, coexistem instituições e programas de hierarquias diferenciadas. Desta forma, mecanismos de avaliação são necessários para o estabelecimento de padrões.

Entretanto, surge um questionamento: existe um padrão na diversidade? O âmbito de ação dos egressos do sistema é toda a sociedade.

3.3 O ensino de Administração no Brasil

No Brasil, a história do ensino de administração é recente. Com a modernização e industrialização do país, o campo de trabalho se tornou fértil, exigindo profissionais qualificados e capacitados para atender ao processo de industrialização. O processo foi gradativo desde a época de 30 e acentuou-se com a regulamentação da profissão em meados dos anos 60 (Lei n. 4769 de 9 de setembro de 1965).

Covre (1982) verifica que o ensino de administração no país tem seguido a tendência de formar profissionais de acordo com as necessidades organizacionais. A mudança gradativa da economia essencialmente agrária para um país que se industrializava, trouxe a necessidade de formação de mão-de-obra qualificada para este novo contexto.

Os primeiros cursos de que se tem notícia no Brasil datam o ano de 1902, quando passam a ministrar o estudo da Administração em duas escolas particulares: no Rio de Janeiro, na Escola Álvares Penteado, e em São Paulo, na Academia de Comércio. (NICOLINI, 2003, p. 3)

A educação não era prioridade do governo, até 1930, momento no qual, para ampliar sua esfera de influência devido à revolução desta década, o governo Getúlio Vargas cria o Ministério da Educação e estrutura o ensino em todos os níveis no país.

Nicolini (2003) salienta que o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) fundado em São Paulo em 1931 contribuiu para o desenvolvimento e propagação da administração como ciência, através da divulgação dos teóricos da administração científica e clássica como forma de contribuir com o gerenciamento das empresas. Contribuição semelhante teve o Departamento de Administração do Serviço Público

(DASP), criado em 1938, com a função de propagar as teorias de administração, contribuindo para a “gerência científica”.

A classe empresarial, necessitando de dirigentes tanto para a indústria quanto para o comércio, destinou recursos para a criação da Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN) em 1941 na localidade de São Paulo.

Em 1943 é realizado no Rio de Janeiro, o primeiro Congresso Brasileiro de Economia evidenciando-se a preocupação pela industrialização do país, despertando o interesse do Estado em pesquisas na área econômica. Esses estudos até então eram desenvolvidos nos cursos de Direito, na disciplina de economia.

Em 1945 foi proposta a criação dos cursos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas (anteriormente denominado Curso Superior de Administração e Finanças)

o documento afirmava que as atividades de direção e orientação, tanto nos negócios públicos como nos empresariais, haviam atingido um nível maior de complexidade, exigindo de seus administradores e técnicos conhecimentos especializados.(ANDRADE, 2002, p. 2)

Esse fato foi significativo, pois pela primeira vez buscava-se a ampliação dos cursos ofertados, que até então concentravam-se nos cursos de Direito, Medicina e Engenharia, dadas as raízes históricas apontadas anteriormente. Nesse sentido, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932 contribuiu para a formação de novos cursos, uma vez que apontava a necessidade de outros cursos universitários.

A Fundação Getúlio Vargas (FGV), originada em 1944 a partir do DASP, e, posteriormente a Faculdade de Economia e Administração da Universidade de SP (FEA-USP) em 1946, inauguram o ensino e a pesquisa da economia e administração no país, sendo, até os dias atuais, referências para os cursos de administração.

A FGV nasceu próxima ao pólo de poder político e econômico como entidade voltada ao estudo de princípios e métodos da organização

racional do trabalho, com o objetivo de qualificar profissionais para a administração pública e privada, numa época em que o ensino superior brasileiro deslocava-se da tendência européia para a norte-americana.

Em 1952 foi criada a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) pela FGV no Rio de Janeiro, com apoio da ONU e Unesco. Posteriormente, em 1954 foi criada em São Paulo, a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP). Destaca-se que a FGV escolheu tal localidade por tratar-se da capital econômica do país, “coração e cérebro da iniciativa privada”, buscando atender os interesses do empresariado.

Com a criação da EAESP, surgiu o primeiro currículo especializado em administração, que influenciou, de alguma forma, o movimento posterior nas instituições de ensino superior do País. (SCHUCH *apud* ANDRADE, 2002, p.5)

No início de suas atividades, a FGV firmou um convênio com o Governo dos Estados Unidos, o qual até 1965, atuou fortemente junto à EAESP fornecendo uma forte estrutura acadêmica à instituição, o que permitiu ocupar uma posição dominante entre os cursos de Administração do país. Aí se caracteriza a forte influência estrangeira no ensino de administração.

De forma muito semelhante, outra instituição relevante para o ensino de Administração foi a FEA-USP, fundada em 1946. Foi também criada com o objetivo de formar funcionários para as novas empresas públicas e privadas que necessitavam de profissionais para a sua gestão.

Assim, tanto interesses públicos quanto privados, motivaram a sua criação. Nos seus primeiros 20 anos (até 1966) possuía apenas os cursos de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis que abordavam as questões administrativas num conjunto de disciplinas. O curso de graduação em Administração de Empresas e de Administração Pública só veio a ser oferecido em 1963.

No final dos anos 60 a evolução dos cursos de Administração ocorreria, não mais vinculada a instituições universitárias, mas às faculdades isoladas que proliferaram no bojo do processo de

expansão privatizada na sociedade brasileira.(ANDRADE, 2002, p. 8)

O ensino de administração esteve diretamente relacionado com o processo de desenvolvimento do país, com significativa atenção para dois momentos históricos: o governo de Getúlio Vargas, de caráter nacionalista e o governo de Juscelino Kubitschek de caráter internacionalista e abertura econômica. “Este último apresentou-se como um ensaio do modelo de desenvolvimento adotado após 1964”. (ANDRADE, 2002, p. 3)

Na região sul, a Escola de Administração da UFRGS é uma das mais antigas, com a criação do curso de graduação em Administração de Empresas em 1963 e o curso de graduação em Administração Pública em 1967.

A expansão do ensino superior e, em especial o de administração é justificado na política de desenvolvimento econômica adotada após 1964, com base na grande empresa. Assim, essas empresas dotadas de “tecnologia complexa” e com estruturas burocratizadas necessitam de mão-de-obra de nível superior para lidarem com este novo contexto que se apresenta no país.

Ao sair de dentro das fábricas, das máquinas que aumentavam a produtividade, para fora das fábricas, nos novos produtos que são inventados a cada dia, o avanço técnico, em vez de reduzir, tem promovido necessidades crescentes. (BUARQUE, 2000, p.15)

Nicolini (2003) ressalta que durante mais de seis décadas, o ensino das ciências administrativas confundiu-se com o das ciências econômicas, até a definição de um currículo mínimo do curso de graduação em Administração, que finalmente habilitava os bacharéis em Administração Pública ou de Empresas ao exercício da profissão de administrador (inicialmente denominado Técnico de Administração).

Seguindo uma tendência nacional do ensino superior, os cursos de administração tiveram uma expansão acelerada a partir da década de 70, principalmente em função do incentivo para abertura de instituições particulares. Desde então, o sistema particular de ensino concentra o

maior número de estudantes da graduação. Realidade esta presente até hoje também nas demais áreas do conhecimento.

Quadro 6 - Número de Cursos de Administração nas décadas de 60 a 90

DÉCADAS	NÚMERO DE CURSOS
Antes de 1960	2
1960	31
1970	247
1980	305
1990	823

Fonte: MEC – Dados compilados pelo CFA (ANDRADE, 2002, p. 11)

Dados recentemente publicados na sinopse do ensino superior apontam que em 2002 havia 1.413 cursos de administração no país, envolvendo um universo de 493.104 acadêmicos.

Quadro 7 – Número de cursos de Administração no país em 2002

		Categoria Administrativa				
		Pública			Privada	
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Comunitária Confessional Filantrópica	Particular
Gerenciamento e Administração	1.413	83	62	37	389	842
Matrículas	493.104	23.839	19.460	16.358	160.012	273.435

Fonte: Sinopse Estatística do Ensino Superior 2002, MEC/INEP

Outro fator relevante relacionado à expansão do ensino de administração é a concentração deste nas regiões sul e sudeste. Fato este justificado pela maior concentração produtiva, onde se localizam os pólos de desenvolvimento resultando em maiores oportunidades.

3.3.1 A Regulamentação do Ensino de Administração

A regulamentação da profissão de Técnico em Administração ocorreu em 9 de setembro de 1965, sob a Lei no. 4769, tornando o exercício da profissão privativo:

dos bacharéis em Administração Pública ou de Empresas, diplomados no Brasil, em cursos regulares de ensino superior, oficial, oficializado ou reconhecido, cujo currículo seja fixado pelo Conselho Federal de Educação, nos termos da Lei n.º 4024, de 20 de dezembro de 1961. (inciso a do artigo terceiro da lei n.º 4769)

A Lei 4024 - Lei de Diretrizes e Bases, instituiu o Conselho Federal de Educação e tratou de incumbi-lo de fixar o conteúdo mínimo e duração dos cursos superiores, cujo exercício da profissão é regulamentado por lei.

Assim sendo, em 8 de julho de 1966, ano seguinte à regulamentação da profissão de administrador no Brasil, o Conselho Federal de Educação aprova, por meio do parecer no. 307/66 o primeiro currículo mínimo do curso de Administração.

Algumas críticas foram tecidas em relação ao estabelecimento do currículo mínimo, pois as instituições de ensino superior deram excessiva atenção a isso em detrimento dos processos pedagógicos, fazendo “com que as escolas de Administração pareçam com uma fábrica típica da Segunda Revolução Industrial”. (NICOLINI, 2003, p.7).

Conforme relator do parecer nº 433/93: “as instituições devem convencer-se de que o currículo é apenas um instrumento a serviço da aprendizagem e não um fim em si mesmo” (*apud* NICOLINI, 2003, p. 8)

A partir de 1970, ocorre a expansão do ensino superior, principalmente em função do incentivo do governo para a abertura de faculdades particulares, que, segundo alguns críticos eram escolas de 3º grau que se limitavam a cumprir o currículo mínimo.

Entretanto, Andrade (2002) aponta outra leitura para o estabelecimento do currículo mínimo:

Com a liberdade dada pelo currículo, as escolas poderiam ministrar as matérias do currículo mínimo com diferentes dosagens de tempo e de acento quanto aos objetivos, assim como organizar cursos ou seminários de aplicação mais restrita ou especializada. (ANDRADE, 2002, p. 9)

A partir dessa regulamentação foram criados os Conselhos Regionais de Administração – CRAs, vinculados ao Conselho Federal de

Administração - CFA, para o controle do exercício da profissão e registro das carteiras profissionais.

O novo currículo mínimo de Administração foi aprovado em 1993 (Resolução N° 2/93), através do trabalho conjunto da Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração - ANGRAD e o Conselho Federal de Administração – CFA. Entendia-se a necessidade de constituir os cursos de administração, não apenas a partir de disciplinas isoladas, mas que as instituições pudessem entender a dimensão mais ampla da formação do administrador. Formar não só para o mercado, mas formar o profissional capaz de promover mudanças significativas nas instituições. “Antes de treinar e adestrar alunos, é indispensável inicia-los na ultrapassagem das fronteiras do já conhecido”.(ANDRADE, 2002, p. 13)

A Proposta das diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Administração, encaminhada em setembro de 1998 aos gestores da SESu/MEC surgiu em conseqüência da necessidade de readequação da legislação ao novo cenário do ensino brasileiro, ressaltada pela nova LDB que instigava uma profunda revisão da tradição que burocratizava os cursos e dificultava o acompanhamento das tendências contemporâneas. Após tramitação de quase 5 anos, a proposta foi aprovada em 2003.

Desta forma, o parecer do CES/CNE 134/2003 define as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Administração, aprovado em 04/06/2003, sendo que o CNE e a Câmara de Educação Superior, através da resolução n. 1 de 02/02/2004, institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de Administração.

CAPÍTULO 4

A AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO PAÍS

4.1 O significado da avaliação

Entende-se como necessário num primeiro momento identificar o significado de avaliação e o porque da sua necessidade.

Para Cury *apud* Dalben (2002, p. 27) “avaliar é medir a grandeza de algo através de um critério. Avaliar implica o valor que, por sua vez, é uma relação de não-indiferença perante as coisas”.

O próprio termo avaliação envolve duas perspectivas fundamentais: aval + ação. A primeira significando a clareza do referencial a ser utilizado e a segunda, as ações a serem implementadas com base neste referencial. (DALBEN, 2002, p.39)

Não há dúvidas quanto à necessidade de instrumentos que avaliem a qualidade da educação dada a atual política de expansão do ensino superior. O que se percebe atualmente é um certo desconforto e desconfiança em relação a estes instrumentos, uma vez que contradizem o princípio de autonomia universitária.

De acordo com Gottifredi (2002) a avaliação não pode ser realizada meramente para prestar contas à sociedade ou para estabelecer um elemento adicional para atrair novos alunos, mas sim para estabelecer uma cultura institucional que permita a realização de melhorias.

A avaliação é um instrumento gerencial necessário e não se limita apenas à busca de um diagnóstico. Ela pode contribuir para o reconhecimento da realidade dos cursos e para a reflexão sobre o presente e o futuro destes, catalisando as discussões sobre caminhos a trilhar, sobre modelos desejados e sobre estratégias para construir e consolidar esses modelos.(NICOLINI, 2001, p.11)

A crise nas universidades brasileiras tem gerado pressão para que as universidades avaliem e sejam avaliadas. Dias Sobrinho (1995) aponta

que a universidade brasileira tinha que produzir um mínimo de consenso sobre alguns pontos importantes para depois construir as práticas de avaliação.

Segundo Trindade (1996) a avaliação tornou-se um problema essencialmente político. Segue abordando que as avaliações estão associadas ao financiamento das universidades, como forma de punição ou premiação.

Um dos maiores estudiosos da avaliação no Chile, José Joaquim Brunner, dizia que a relação Estado-universidade é muito mais uma relação administrativa e, em consequência, um problema de ordem política, o que mostra que essa problemática não é apenas brasileira. (TRINDADE, 1996, p. 59)

Desde o início da década de 1990 vem se acumulando e ganhando consistência a temática da avaliação institucional, agora com estreita relação com as questões de autonomia e da qualidade, sempre muito presentes nas pautas do CRUB, da ANDIFES, da ABRUEM e dos diversos Fóruns de Pró-Reitores. Dois aspectos revelam-se nessa experiência: primeiro, pode-se observar que, embora permaneçam os argumentos que dizem respeito às exigências e ameaças da sociedade e do Estado, agora se fortalece a orientação que concebe a avaliação como instrumento de melhoria e de construção da qualidade acadêmica e científica; segundo, o ponto não é mais discutir sobre a necessidade ou conveniência da avaliação e sim consolidar os consensos sobre os princípios e as estratégias e, sobretudo, desenvolver os processos de avaliação institucional. (DIAS SOBRINHO, 1995, p.8)

A auto-avaliação permite que a instituição reflita sobre suas possibilidades e a partir daí, defina seus objetivos, estratégias e ações. Isso implica na integração entre todos envolvidos: dirigentes, docentes, acadêmicos e comunidade e na descentralização e democratização das decisões. Auto-avaliação como propósito do aperfeiçoamento do serviço oferecido.

Ressalta Sguissardi (1997, p. 44)

A questão fundamental é como avaliar as propostas (e práticas) de avaliação para o Ensino Superior e para a Universidade, sejam elas originadas do poder público, das próprias instituições universitárias públicas ou privadas, de entidades sindicais universitárias, de grupos de intelectuais orgânicos ou não.

4.2 A sistemática de avaliação no país

Sguissardi (1997) coloca os anos 50 e 60 como originários dos processos de avaliação do ensino superior, ainda que tenham sofrido por mudanças substanciais devido a mudança de contexto e atores.

Segundo Catani & Oliveira (2000, p. 7) a “avaliação do ensino superior no Brasil ganhou maior relevo na década de 90, especialmente a partir do primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 1998)”.

A aprovação da Lei n.º 9131/95 estabelece a realização de avaliações periódicas das instituições e dos cursos de graduação e reconfigura o panorama do ensino superior.

O sistema foi constituído a partir de um conjunto de instrumentos e procedimentos de avaliação, sendo que já existiam: a Avaliação dos Programas de Pós-Graduação, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e as Avaliações de Cursos de Graduação pelas Comissões de Ensino.

O Exame Nacional de Cursos, iniciado em 1996, e a Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação (ACO), a partir de 1997, formam os primeiros passos para a sistemática de avaliação do ensino superior. Além desses instrumentos, o governo tem produzido censos anuais, com indicadores quantitativos globais, que fornecem estatísticas de evolução do sistema e da situação particularizada de cada IES.

Em linhas gerais, percebe-se que o governo da época instituiu um sistema de avaliação articulado à política de expansão do ensino superior praticada no país como forma de garantir a qualidade do ensino. A vinculação da expansão do ensino superior com um determinado tipo de avaliação teve início com o ENC.

Pelo Decreto nº. 2026/96, que “estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior” houve

a reorganização do sistema de avaliação do ensino superior, inclusive ajustando os mecanismos avaliativos existentes anteriormente.

De acordo com Catani & Oliveira (2000) pode-se afirmar que o sistema instituído centrou-se na avaliação individual das IES, mediante trabalho de análise das Condições de Oferta dos Cursos a ser efetuado pelas Comissões de Especialistas designadas pelo MEC, bem como na avaliação dos cursos de graduação, através do ENC.

A LDB trouxe uma alteração importante, dois meses após a publicação do Decreto nº 2026/96, ao dispor que o credenciamento das instituições, assim como o reconhecimento dos cursos, passam a ter prazos de validade limitados, estando sujeitos a renovação, o que implica a periodicidade das avaliações.

Para Dalben (2001) a nova LDB, fundamentada nos eixos básicos da flexibilidade e da avaliação, revela uma dissonância. Por um lado a flexibilidade traz o tom da descentralização e desregulamentação, dá o direito à diferença e a construção de projetos pedagógicos em função das especificidades e por outro, a avaliação externa, desenvolvida pelo Estado, entra com maior força

Os sistemas de avaliação são divulgados como a solução para as deficiências das instituições de ensino superior – IES, embora constantemente reavaliados, discutidos, questionados e aprimorados.

Até 1995 o país não contava com nenhum programa de avaliação destinado ao ensino superior. De acordo com Nicolini (2003) a ausência de um instrumento avaliativo favoreceu o aparecimento e crescimento de instituições incapazes de apresentar um programa de formação de qualidade, sendo que as escolas já consagradas se viram desobrigadas de aperfeiçoar seus programas.

Pode-se destacar na sistemática de avaliação do Governo FHC, o Sistema Nacional de Avaliação Básica – SAEB, Projeto de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, Programa de Avaliação dos Cursos de Pós-Graduação da Fundação CAPES e o

Programa de Avaliação dos Cursos de Graduação, sob o qual tem-se uma atenção especial neste trabalho.

Inicialmente a Avaliação das Condições de Oferta (ACO) estava sob a responsabilidade da SESu, quando da sua criação em 1997. Em 2002, o MEC altera o sistema de avaliação da educação superior, encarregando o INEP da nova sistemática que passou a denominar-se Avaliação das Condições de Ensino (ACE). Não houve mudanças substanciais de uma avaliação para outra, permanecendo a comissão de dois avaliadores, que depois de analisar toda documentação da instituição verificam *in-loco* três dimensões da instituição: infra-estrutura, projeto pedagógico e corpo docente, atribuindo conceitos para cada uma das dimensões.

Esta mudança na avaliação buscou certa homogeneização dos critérios de avaliação, além do que é utilizada para os processos de reconhecimento de novos cursos de graduação e renovação de reconhecimento de cursos antigos.

Os avaliadores são professores de universidades públicas e privadas e as instituições devem desembolsar em média R\$ 6.500,00 por curso, para pagamento de despesas, pois anteriormente a instituição desembolsava o quanto achava que devia pagar, causando constrangimentos e até tentativa de suborno.

As críticas feitas a este sistema envolvem a não participação dos estudantes no processo e a adequação dos professores (a questão da aderência). O presidente da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (Raies) prof. José Dias Sobrinho comenta que os exames gerais “em outros países, têm uma finalidade pedagógica, enquanto aqui, as avaliações têm uma finalidade punitiva, coercitiva, no sentido de policiar, vigiar, fiscalizar e regular a educação superior”. (Revista Ensino Superior, nº 46, 2002, p. 42)

Em recente consulta ao INEP identificam-se as avaliações e exames por ele realizados⁴, em todos os níveis de ensino, quais sejam:

- Avaliação das condições de ensino (ACE): o MEC utiliza esta avaliação para promover o reconhecimento ou a renovação dos cursos de graduação;
- Avaliação institucional: esta avaliação tem por objetivo verificar as condições gerais de funcionamento dos estabelecimentos de educação superior, diferentemente da Avaliação das Condições de Ensino e do Exame Nacional de Cursos, que são centrados nos cursos de graduação;
- Exame Nacional de Cursos (Provão): este exame foi criado em 1996 para avaliar os cursos de graduação e é de caráter obrigatório para os formandos. Em 2004 o provão não será realizado como nos anos anteriores, pois a sistemática de avaliação está sendo revista;
- Exame nacional do Ensino Médio (Enem): exame de saída facultativo aos que já concluíram o Ensino Médio e aos que estão concluindo-o;
- Exame Nacional para Certificação de Competências (Encceja): é uma proposta do Ministério da Educação de construir uma referência de avaliação nacional para jovens e adultos que não puderam concluir os estudos na idade apropriada. Em 2003 o Encceja não foi realizado, pois está sendo reformulado;
- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb): pesquisa por amostragem, do ensino fundamental e médio, realizada a cada dois anos.

⁴ Fonte: <http://www.inep.gov.br/avaliacoes/>

O atual governo, propôs, através da Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA), o documento *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES: Bases para uma Nova proposta da Educação Superior*, com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica de seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados.

4.3 O Exame Nacional de Cursos – Provão

Aliada a política expansionista do ensino superior o governo, através do Ministério da Educação e do Desporto instituíram, a partir de 1995, no âmbito do ensino superior de graduação, o Exame Nacional de Cursos – Provão, pela Lei nº 9131.

Catani & Oliveira (2000, p.10) comentam que o objetivo da avaliação e dos mecanismos de controle seria “ aferir a qualidade e a eficiência na área”. Desta forma, a função básica do ENC - Provão seria aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão do curso de graduação.

O ENC – Provão, iniciou em 1996 com os formandos dos cursos de Administração, Engenharia Civil e Direito. Segundo Sampaio (1999) a escolha destes cursos deveu-se ao fato de terem o maior número de alunos matriculados.

De acordo com Andrade (2002) o ENC é um dos elementos da prática avaliativa e tem por objetivo alimentar os processos de decisão e de formulação de ações voltadas para a melhoria dos cursos de graduação.

O exame é realizado anualmente e abrangeu, até 2003, os graduandos de 26 cursos de graduação, totalizando 877 cursos e cerca de 70.000 acadêmicos. Os acadêmicos são obrigados a realizar o exame,

sob pena de não receberem o diploma. A Lei garante que as notas individuais não são registradas no histórico, sendo de acesso exclusivo ao próprio aluno.

Aqueles que realizam o Provão recebem o “Boletim do Graduando”, contendo informações sobre seu desempenho individual através da pontuação atingida em cada parte da prova e o comparativo com a média da região da IES e a média de desempenho no país.

As instituições, por sua vez, possuem acesso aos resultados globais atingidos sem a identificação nominal dos alunos avaliados e seus respectivos desempenhos, através de um relatório com os resultados específicos de cada curso participante, juntamente com os resultados gerais do Brasil e do estado.

A avaliação engloba, além prova, um questionário com questões demográficas e perguntas sobre as condições sociais e econômicas dos estudantes, incluindo sua percepção sobre várias questões da graduação (Anexo I).

O exame fica a encargo do INEP, órgão ligado ao MEC, que conta com a assessoria de comissões por curso.

Os resultados dos exames são divulgados anualmente pelo MEC. Embora a lei afirme que os exames serão utilizados para orientar as ações do ministério “no sentido de estimular e fomentar iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino”, especialmente através da elevação da qualificação docente (art.4º), nessas divulgações vem se sobressaindo a classificação das IES e, como conseqüência, a expectativa de fechamento ou credenciamento automático dos cursos e, até, das instituições. Os resultados estão estimulando, ainda, uma ampla competição no campo universitário.(CATANI & OLIVEIRA, 2000, p. 11)

A avaliação como um todo vem ganhando destaque como forma de controle e de definição de políticas que estimulem a expansão competitiva do sistema. Além disso, os vários instrumentos objetivam ampliar a gama de informações gerenciais pertinentes aos cursos e instituições. O MEC, até o governo anterior, entendia que estas medidas objetivavam estimular

a expansão competitiva, modernizar o ensino de graduação e estimular a qualidade.

Para Andrade (2002, p. 18) “este exame não se constitui em um mero programa de testagem e nem no único indicador a ser utilizado nas avaliações das instituições de ensino superior”.

Em 2003 o ENC - Provão avaliou 26 cursos, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 8 – Cursos avaliados pelo ENC - Provão desde 1996

Cursos	Avaliados em:
Administração	1996 a 2003
Agronomia	2000 a 2003
Arquitetura e Urbanismo	2002 e 2003
Biologia (incluindo Ciências com habilitação plena em Biologia)	2000 a 2003
Ciências Contábeis	2002 e 2003
Comunicação Social (habilitação em Jornalismo)	1998 a 2003
Direito	1996 a 2003
Economia	1999 a 2003
Enfermagem	2002 e 2003
Engenharia Civil	1996 a 2003
Engenharia Elétrica	1998 a 2003
Engenharia Mecânica	1999 a 2003
Engenharia Química	1997 a 2003
Farmácia	2001 a 2003
Física (incluindo Ciências com habilitação plena em Física)	2000 a 2003
Fonoaudiologia	2003
Geografia	2003
História	2002 e 2003
Letras (apenas nas habilitações em Língua Portuguesa e respectivas literaturas; Línguas Portuguesa e Estrangeira Moderna e respectivas literaturas; Línguas Portuguesa e Clássica e respectivas literaturas)	1998 a 2003
Matemática (incluindo Ciências com habilitação plena em Matemática)	1998 a 2003
Medicina	1999 a 2003
Medicina veterinária	1997 a 2003
Odontologia	1997 a 2003
Pedagogia	2001 a 2003
Psicologia	2000 a 2003
Química (incluindo Ciências com habilitação plena em Química)	2000 a 2003

Fonte: <http://www.inep.gov.br/superior/provao/cursos/>

4.4.1 Objetivos, perfil e habilidades do ENC – Provão

Os integrantes da 1ª Comissão do Exame Nacional de Cursos de Graduação em Administração (1996) constituída por docentes da área, participaram da formulação dos objetivos, do perfil e das habilidades desse instrumento de avaliação.

4.4.1.1 Objetivos

- contribuir para a realização de um diagnóstico do ensino de administração efetuado;
- contribuir para a melhoria da qualidade na formação do administrador, cuja atuação efetiva nas organizações, como cidadão profissional, colabore para uma elevação das condições de vida em sociedade;
- subsidiar o estabelecimento de novos parâmetros e redirecionamento contínuo do processo de ensino aprendizagem;
- integrar um processo de avaliação continuada da forma pessoal e profissional do administrador propiciada pelas instituições. (ANDRADE, 2002, p. 18)

4.4.1.2 Perfil

- internalização de valores de responsabilidade social, justiça, ética profissional;
- sólida formação humanística e visão global que o habilite a compreender o meio social, político, econômico e cultural em que está inserido e a tomar decisões em um mundo diversificado e interdependente;
- sólida formação técnica e científica para atuar na administração das organizações e desenvolver atividades específicas da prática profissional;
- competência para empreender ações, analisando criticamente as organizações, antecipando e promovendo suas transformações;
- capacidade de atuar de forma interdisciplinar;
- capacidade de compreensão da necessidade do contínuo aperfeiçoamento profissional e do desenvolvimento da autoconfiança. (ADRADE, 2002, p. 19)

4.4.1.3 Habilidades

- capacidade de comunicação interpessoal e de expressão correta dos documentos técnicos e específicos na interpretação da realidade;
- capacidade de utilização de raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores, formulações matemáticas para estabelecer relações formais e causais entre fenômenos e para expressar-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- capacidade de demonstrar compreensão do todo administrativo, de modo integrado, sistêmico, estratégico, e suas relações com o ambiente externo;
- capacidade de propor e implementar modelos de gestão inovadores, de inovar e de demonstrar um espírito empreendedor;
- capacidade de negociação, demonstrando atitudes flexíveis e de adaptação a terceiros e a situações diversas;
- capacidade de tomada de decisão, ordenando atividade e programas, assumindo riscos e decidindo entre alternativas;
- capacidade de influenciar o comportamento do grupo em empatia e equidade, visando a interesses interpessoais e institucionais;
- capacidade de atuar de forma interativa em prol de objetivos comuns e de compreender a importância da complementaridade das ações coletivas. (ANDRADE, 2002, p.19)

4.4.2 O formato do ENC - Provão

Inicialmente, em 1996, o ENC - Provão era dividido em trinta questões objetivas e trinta questões abertas/dissertativas. De 1997 a 1999, permaneceram quarenta questões objetivas e cinco questões dissertativas. Em 2000 foram quarenta questões objetivas e quatro dissertativas. Em 2001 foram quarenta questões objetivas e duas dissertativas, permanecendo neste formato em 2002 e 2003 (Anexo II).

Conforme Nicolini (2003) as questões objetivas seguem o modelo adotado pela Associação Nacional dos Cursos de Pós-Graduação em Administração (ANPAD) e buscam avaliar o raciocínio verbal/compreensão de texto, raciocínio crítico, raciocínio

numérico/resolução de problemas e raciocínio lógico/suficiência de dados. As questões dissertativas são multidisciplinares e valorizam a interpretação da realidade, a reflexão e a tomada de decisão.

4.4.3 Critérios de avaliação do ENC - Provão

As instituições recebem um conceito de A até E, de acordo com o seu desempenho. Nos primeiros anos da avaliação, entre 1996 e 2000, aponta Nicolini (2003), foi atribuído conceito A para as instituições que se situaram acima do 88º percentil; conceito B para as que se situaram entre o 70º e o 88º percentil; conceito C para as que situaram entre 30º e o 70º percentil; conceito D para as que situaram entre 12º e o 30º percentil; e conceito E para as que situaram até o 12º percentil da distribuição das médias entre as escolas avaliadas.

A tabela 1 mostra os conceitos atribuídos de acordo com as faixas:

Tabela 1 - Relação entre conceitos do Provão e faixas de percentis de 1996 a 2000

CONCEITO	FAIXAS DE PERCENTIS
A	Acima de 88%
B	De 70 até 88%
C	De 30 até 70%
D	De 12 até 30%
E	Até 12%

Fonte: Inep

Conforme Nunes (2001) o INEP apresentou justificativa para a adoção da divisão dos conceitos em percentis, em lugar da atribuição da nota média (aritmética). Segundo o órgão pretendia-se evitar as comparações individuais, optando-se pela divisão das instituições em

grupos homogêneos⁵. A metodologia utilizada não mede objetivamente a qualidade do curso avaliado, pois sempre os 12% melhores serão A, os 18% seguintes B e assim por diante, mesmo se as notas do curso forem medíocres.

Uma instituição pode ter a média das notas de seus alunos baixa, mas receber conceito A, porque a maior parte das demais instituições obteve resultado inferior. Nesse sentido, o conceito A expressa mais o fato de que um determinado curso é relativamente melhor do que os demais, do que sua efetiva capacidade de preparar bem seus alunos para o mundo do trabalho ou da ciência. Em suma, o conceito A, em termos absolutos, não necessariamente significa excelência, podendo ser apenas uma posição relativa. (NUNES, 2001, p.63)

O ENC - Provão institui uma hierarquização entre as instituições de ensino, que, na prática funciona como um “selo” de qualidade do ensino ofertado pelos cursos, constituindo como parâmetro de avaliação dentro de um mercado competitivo.

Seguindo o critério apresentado anteriormente, em 2001, o critério para a atribuição dos conceitos foi alterado. A nova metodologia baseou-se na média geral e no desvio padrão de cada área avaliada e assim se manteve até 2003.

Desta forma, é atribuído conceito A aos cursos com desempenho acima de um desvio-padrão (inclusive) da média geral; B aos cursos com desempenho entre meio (inclusive) e um desvio-padrão acima da média geral; C aos cursos que tiverem seu desempenho no intervalo de meio desvio-padrão em torno (+ e -) da média geral; D aos cursos cujo desempenho estiver no intervalo entre um e meio desvio-padrão (inclusive) abaixo da média geral; e E aos cursos com desempenho abaixo de um desvio-padrão (inclusive) da média geral.

Para exemplificar, cabe a utilização dos resultados obtidos pelo curso de Administração do Centro Universitário Feevale no ENC - Provão 2003:

⁵ Ver NUNES, Edson et al. Futuros possíveis, passados indesejáveis. Ed. Garamond, 2001.

- média geral da área: 39,4
- desvio padrão: 6,9
- média mínima da área: 16,3
- média máxima da área: 68,4

A Tabela 2 apresenta a sistemática para a atribuição dos conceitos:

Tabela 2– Pontos de corte para atribuição dos conceitos

CONCEITOS	Nº DE CURSOS	% DE CURSOS	Pontos de corte/faixas
A	111	14,9	Acima de 46,3 (inclusive)
B	85	11,4	Entre 46,3 e 42,9 (inclusive)
C	309	41,5	Entre 42,9 e 36,0
D	136	18,3	Entre 36,0 (inclusive) e 32,5
E	103	13,8	Abaixo de 32,5 (inclusive)

Fonte: Relatório do curso de Administração do Centro Universitário Feevale – ENC 2003

Comparativamente em relação ao critério anterior, pode-se verificar que o problema metodológico persiste, uma vez que cada curso é posicionado em relação ao desempenho dos demais. De certa forma, nada será dito sobre qualidade intrínseca do curso. Mais uma vez será a posição relativa do curso em relação aos demais, podendo um curso ser A, com médias de desempenho baixas.

Em vista do apresentado, há o questionamento se o Provão avalia a qualidade de ensino de fato, uma vez que trata os resultados como se eles fossem apenas o reflexo do ensino ministrado, desconsiderando que a aprendizagem também é influenciada pela característica individual de cada aluno.

Para Soares *apud* Nunes (2001, p. 64) a avaliação das IES relevante "é aquela que mede o quanto cada instituição acrescenta ao conhecimento de seu aluno e não o conhecimento final do aluno".

A seguir, apresenta-se as críticas relacionadas ao ENC - Provão.

4.4.4 Críticas ao ENC - Provão

A sistemática de avaliação sofre críticas, pois uma boa performance em determinados itens das avaliações independem da instituição e da qualidade do ensino que ela oferece. O prof. Magno Maranhão segue exemplificando:

o melhor exemplo disso é o problema que temos enfrentado com o Provão. Vejamos: o ensino médio teve um crescimento de 57% nos cinco últimos anos da década passada, crescimento este liderado pela expansão das matrículas na rede pública. Os egressos das escolas públicas que chegam às instituições de ensino superior privadas, geralmente depois de terem tentado sem sucesso vencer a disputa nas universidades públicas, apresentam deficiências graves na sua formação básica, o que dificulta o acompanhamento do curso na graduação. Quando não o abandonam, por não poderem pagar mensalidades, ou não conseguirem dividir seu tempo entre trabalho e estudos, chegam ao final com um histórico apenas suficiente para sua aprovação, mas sem terem aproveitado todos os recursos que a instituição colocou à disposição para uma boa formação. Os resultados se refletem no Provão e são ruins. (MARANHÃO, 2001, p. 3)

Esta desvantagem não está somente associada às instituições privadas, uma vez que as todas IES terão que lidar com uma clientela diversificada, diferente da elite universitária do passado. Deve-se criar uma rede de apoio aos acadêmicos, a fim de que eles possam se entrosar com a instituição e evoluir junto com ela. Apenas 11% dos jovens chegam ao ensino superior e são necessários mecanismos para que eles não desistam. As taxas de evasão são altas.

Para Linhares (2002) o ENC - Provão é ruim, pois não avalia os cursos superiores, apenas classifica; não exige responsabilidade de quem responde as suas questões; desconsidera as diferenças regionais; criou o espírito de cursinhos preparatórios dentro das instituições (medo da mídia); condena sem ser juiz; desestabiliza as relações entre o MEC e as instituições atingidas por sanções administrativas; deu aos estudantes ruins a chance de “escapar” da avaliação pelo boicote. Apesar de tudo isso aponta como ponto positivo a reviravolta que o exame causou nas

instituições que passaram a buscar bons professores, laboratórios e bibliotecas melhor equipadas. Salienta que quem avalia cursos é o MEC, não o ENC - Provão.

Nunes (2001) argumenta que dentro da sistemática de avaliação instituída

inexiste, na governança do sistema de ensino superior brasileiro, lugar para a deliberação universitária propriamente dita, porque as regras de avaliação foram elevadas a regras regulatórias para a definição de direitos e deveres das distintas casas. Assim, o que antes era um sistema de avaliação passou a ser um sistema de encordoamento e engessamento de toda a rede de ensino superior, gerador de conseqüentes direitos e deveres, licenças e (re) credenciamentos algébricos. Não há lugar para as escolhas autônomas das casas sobre seus processos e pautas de ensino, preferências e objetivos. Só vale a métrica regulatória advinda do resultado algébrico das avaliações.(NUNES, 2001, p. 10)

Segue o autor, que o exame avalia a competência individual dos estudantes, nada valendo, como medida de avaliação institucional, ao contrário do que tem sido divulgado pelo governo.

Eliot *apud* Rainho (1999, p.18) corrobora que ingressamos na era da avaliação, entretanto comenta que se deve ter “um processo que deve levar em conta a instituição como um todo e não apenas o aluno ou o curso”. Segue abordando que não há avaliação sem o envolvimento da sociedade e dos professores e que as instituições tiveram que aceitar as regras do jogo para permanecerem no sistema, caso contrário poderiam ser punidas na hora do recredenciamento. Os critérios do MEC, neste caso o Provão, virou lei.

4.4.5 Efeitos do ENC – Provão nos cursos de Administração

Uma pesquisa realizada pela Ad Homines em parceria com o CFA e a ANGRAD no segundo semestre de 2002⁶, apontou as alterações,

⁶ Pesquisa encaminhada aos coordenadores de curso de Adm. em outubro de 2003.

efeitos e influências do ENC - Provão de Administração na opinião dos coordenadores de curso.

Em linhas gerais, as dez maiores alterações ocorridas nos cursos de Administração foram: titulação dos docentes; acervo da biblioteca; qualificação do corpo docente; uso de questões do Provão em aula; didática do curso; investimento em computadores; acesso à internet; contratação de novos docentes; recursos audiovisuais e conteúdo do curso.

As dez menores alterações ocorridas nos últimos três anos nos cursos de Administração foram: bolsa nas empresas aos alunos; leitura de livros não didáticos; número de alunos por sala; bolsas internas à IES na comunidade; regime de contratação dos docentes; salários dos docentes; uso do ENEM no vestibular; nota do Provão para emprego; criação de novos cargos; bolsas externas à IES na comunidade.

As dez maiores alterações influenciadas pelo Provão: uso de questões do Provão em sala de aula; didática do curso; conteúdo do curso; revisão para o Provão; elaboração de simulados para o Provão; interdisciplinaridade; acervo da biblioteca; qualificação do corpo docente; melhoria da imagem da IES; seqüência das disciplinas.

As dez menores alterações influenciadas pelo Provão: funcionários de apoio; bolsa nas empresas aos alunos; sala dos professores; número de alunos por sala; regime de contratação de novos docentes; bolsas internas à IES na comunidade; criação de novos cargos; bolsas externas à IES na comunidade; uso do ENEM no vestibular; salário dos docentes

4.4.6 Mudanças no ENC - Provão

Em entrevista⁷, Otaviano Helene (2003, p.1) presidente do INEP aponta que mudanças são necessárias, pois o Provão não cumpre sua função de avaliar os cursos de graduação ao aplicar uma prova ao aluno

formando. “A avaliação em todos os níveis deve ser contínua e processual, formativa e dialógica. O Provão poderia ser, na melhor das hipóteses, um controle de qualidade dos alunos, não uma avaliação da qualidade dos cursos”, comenta.

Corroborando com a ACE – Avaliação das Condições de Ensino como instrumento eficaz de avaliação uma vez que é realizada ao longo do curso, por uma comissão que verifica *in-loco* as condições da instituição em três dimensões específicas: organização didático-pedagógica, corpo docente e instalações físicas.

Esta forma de avaliação, ao contrário do Provão, permite que os cursos, as instituições, as mantenedoras e o Ministério da Educação identifiquem os pontos fortes e fracos, as potencialidades e eventuais omissões, abrindo possibilidades concretas para a tomada de medidas políticas, acadêmicas e administrativas capazes de assegurar a qualidade.(HELENE, 2003, p.2)

A Revista Veja, de 10 de setembro de 2003, anunciou, através do Ministro da Educação, o fim do Provão: “relatório encomendado por Cristovam Buarque recomenda o fim dos rankings nas faculdades e destrói o modelo de avaliação criado por FHC”.

⁷ http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/edusuperior/provao/news03_05.htm

CAPÍTULO 5

METODOLOGIA

5.1 Paradigma escolhido

Neste trabalho optou-se pela Pesquisa Qualitativa Descritiva Interpretativa com Estudo de Caso fundamentada nos autores Minayo, Triviños, Cauduro, Alves-Mazotti, entre outros.

A metodologia pode ser entendida por diferentes autores, como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. A metodologia, portanto, vai tratar dos parâmetros com os quais trabalha-se na busca das respostas dos problemas.

Segundo aponta Lampert (2000), pelo dicionário podemos acompanhar que o conceito de *pesquisa* é o ato ou efeito de investigar, uma indagação ou busca minuciosa para averiguação da realidade, investigação, inquirição e ainda uma investigação e estudo, minudentes e sistemáticos, com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a um campo qualquer de conhecimento.(CAUDURO, 2004, p.20)

Bogdan *apud* Triviños traz o seguinte questionamento

Está o nosso pensar em condições de conhecer o mundo real, podemos nós produzir, nas nossas representações e conceitos do mundo real, uma imagem espetacular correta da realidade? (TRIVINÓS, 1987,p. 24)

A pesquisa vincula pensamento e ação.

A pesquisa social tem sido fortemente marcada pelo método quantitativo para descrever e interpretar fenômenos. Esta realidade tem mudado nos últimos anos, com a utilização da pesquisa qualitativa, oriunda da Antropologia e da Sociologia.

...a pesquisa qualitativa, é aquela que, procura explorar a fundo conceitos, atitudes, comportamentos, opiniões e atributos do universo pesquisado, avaliando aspectos emocionais e intencionais, implícitos nas opiniões dos sujeitos da pesquisa, utilizando entrevistas individuais, técnicas de discussão em grupo, observações e estudo documental. É fundamentalmente subjetiva.(CAUDURO, 2004, p.20)

Godoy contribui com o seu conceito sobre a pesquisa qualitativa:

É uma pesquisa que considera o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; ela é descritiva, utiliza a palavra escrita como forma de análise e obtenção dos dados; deve ser preocupação essencial do investigador o significado que as pessoas dão as coisas e sua vida; neste tipo de investigação os investigadores utilizam muito o enfoque indutivo. (GODOY, 1995, p. 62)

Neste trabalho optou-se pelo estudo de caso, uma vez que se pretende analisar a percepção da instituição quanto ao Provão, caracterizando questões específicas do objeto de estudo – curso de Administração de Empresas do Centro Universitário Feevale – através de exaustiva análise.

O Método de Estudo de Caso é adequado para responder às questões “como” e “porque” que são questões explicativas e tratam de relações operacionais que ocorrem ao longo do tempo mais do que freqüências ou incidências.

O Estudo de Caso de acordo com Cauduro (1998), se caracteriza pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, ou pessoas, de maneira a permitir o seu amplo e detalhado conhecimento.

Desta forma, o estudo de caso é uma técnica que possibilita a análise do objeto, a partir das suas características específicas, significando também uma intensiva análise de uma situação particular, conforme os aportes de Goode & Hatt (1969) e Tull (1996) *apud* Cauduro (1998).

De acordo com Yin (1989, p. 19), a preferência pelo uso do Estudo de Caso deve ser dada quando do estudo de eventos contemporâneos, em

situações onde os comportamentos relevantes não podem ser manipulados, mas onde é possível se fazer observações diretas e entrevistas sistemáticas. Apesar de ter pontos em comum com o método histórico, o Estudo de Caso se caracteriza pela “... capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações.”

Merriam (1988, p.11-13) apud Arnal e Rincón e Latorre (2001), aponta quatro propriedades essenciais nos estudos de caso:

1. Particular: centra-se em uma situação particular, evento, programa ou fenômeno. Tem um interesse próprio, singular.

2. Descritivo: realiza uma rica e densa descrição do fenômeno estudado.

3. Heurístico: amplia a compreensão do leitor sobre o caso em estudo, e juntamente pode provocar o descobrimento de um novo significado.

4. Indutivo: caracteriza-se pelo descobrimento de novas relações, conceitos e compreensões partindo dos dados e não pela verificação de hipóteses pré-determinadas.

5.2 Procedimento e instrumento de coleta de dados

Segundo Mazzotti (2001) as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, ou seja, utilizam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados, quais sejam:

- Observação (participante ou não);
- Entrevistas em profundidade;
- Análise de documentos;
- Há também alguns autores que utilizam notas de campo e diário de campo.

Para Triviños (1987) as modalidades de observação podem variar de acordo com os objetivos, estratégias e situações de contexto onde se

pretende colher as informações. Segundo estratégia de observação ela poderá ser: estruturada, semi-estruturada, não-estruturada. Segundo o papel do observador, a observação poderá ser: participante ou ativa, não-participante ou passiva.

Outro ponto importante é que na pesquisa qualitativa o fundamental não é a quantidade de participantes a serem observados, mas sim a observação em profundidade, por aportar elementos significativos de determinadas situações.

Um dos principais cuidados diz respeito aos registros do trabalho de campo. Deve-se tornar estes registros o mais descritivos possível. Quanto mais descritiva for a observação, mais saudável se apresenta o momento da análise dos dados.

Conforme Woods (1997) *apud* Molina Neto (1999), as entrevistas são o instrumento mais poderoso de uma investigação desde que utilizada em conjunto com outros métodos, sobretudo com a observação.

Desta forma, a pesquisadora buscou algumas formas para garantir a credibilidade do estudo, através da validação das entrevistas e referencial teórico sobre a temática em questão.

A técnica utilizada foi a entrevista semi-estruturada, uma vez que foram estabelecidas 11 questões para os dirigentes da Instituição e 7 questões para os egressos da casa (anexo III).

Ao final da entrevista a pesquisadora abria espaço para colocações fora do roteiro estabelecido, deixando o entrevistado livre para fazer colocações que ele considera relevantes.

Todas as entrevistas foram gravadas, objetivando que a pesquisadora pudesse observar os entrevistados no decorrer do processo, registrando informações relevantes, como postura, comportamento, expressão corporal.

Na etapa seguinte foram transcritas com fidelidade, para posterior validação pelos entrevistados.

Destaca-se também a análise de documentos como fonte de coleta de dados. Segundo Mazzotti (2001) considera-se documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. Desta forma podemos citar como documentos utilizados os instrumentos do Exame Nacional de Cursos - Provão, os relatórios do MEC/INEP, o Projeto Pedagógico Institucional - PIP, o Regimento Institucional, os registros relativos ao Exame Nacional de Cursos na Instituição, como relação de alunos inscritos e resultados obtidos pela instituição.

Minayo (2001) aponta que o diário de campo, também conhecido como diário de investigação é um instrumento que se pode recorrer em qualquer momento da rotina de trabalho. Ele consiste num registro dos dados identificados pelo pesquisador no decorrer da pesquisa.

5.3 Contexto pesquisado e participantes

O objeto de estudo é o Centro Universitário Feevale, mais especificamente o curso de Administração de Empresas, na figura dos dirigentes e alunos egressos de 1996 a 2003.

O curso de Administração de Empresas é o único curso da Feevale que tem passado sistematicamente pelas avaliações do MEC desde 1996. Muitos questionamentos e discussões já foram levantados, entretanto não há nenhuma sistematização e análise substancial do que o Exame Nacional de Cursos provoca na Instituição.

Atualmente são avaliados, também, os cursos de Ciências Contábeis, Letras e Pedagogia da instituição, com dois anos para os primeiros e três anos de avaliação para o último.

O quadro abaixo apresenta os conceitos do curso de Administração do Centro Universitário Feevale obtidos ao longo de oito anos de avaliação.

Quadro 9 - Conceitos obtidos no Provão pelo curso de Administração de Empresas da Feevale

ANO	CONCEITO
1996	A
1997	B
1998	B
1999	A
2000	A
2001	C
2002	A
2003	C

Fonte: relatórios da coordenação de curso

A escolha dos entrevistados foi intencional, pois busca-se especificamente de um lado a opinião dos dirigentes da casa vinculados diretamente ao curso, conforme organograma (anexo IV) e de outro, os egressos do curso desde a implantação do Provão.

Os entrevistados foram: o Pró-Reitor de Graduação e Pós-Graduação, a Assessora Pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação e Pós-Graduação, o Diretor do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas e o Coordenador do curso de Administração com mandato concluído em 2001.

A razão de ter optado pelo coordenador anterior do Curso de Administração, refere-se ao fato da pesquisadora ser a atual coordenadora do curso, com mandato até 2006.

Com referência à escolha dos egressos, optou-se um aluno por turma do Provão, geralmente aqueles que mantêm proximidade com a instituição, através de cursos de extensão, pós-graduação, contato com acadêmicos e professores.

5.4 Procedimentos para maximizar a confiabilidade

Negrine *apud* Triviños (1987) coloca diferentes estratégias quanto ao registro das entrevistas, que objetivam garantir a confiabilidade do estudo. Todos os itens foram considerados pela pesquisadora:

- a) identificação de cada entrevistado por meio de simbologia para facilitar a descrição das informações;
- b) utilização de gravador, para posteriormente transcrever fielmente o que foi dito pelo entrevistado;
- c) elaboração de registros pontuais no momento da entrevista, para facilitar a organização das informações;
- d) encaminhamento das entrevistas transcritas aos entrevistados para validação do seu conteúdo;
- e) atenção ao conteúdo das entrevistas, subtraindo os assuntos abordados pelo entrevistado que não são pertinentes ao estudo
- f) identificação das informações relevantes pertinentes ao estudo.

Como forma de garantir a credibilidade do estudo, utiliza-se a triangulação – quando se busca diferentes maneiras para investigar um mesmo ponto. Também é necessário destacar que as entrevistas foram transcritas literalmente, sendo alguns trechos apresentados no decorrer da análise contemplada no capítulo 7.

5.5 Análise e interpretação dos dados

Neste trabalho, as categorias foram estabelecidas a partir das entrevistas, observações, diário de campo e análise de documentos.

Neves (1996) coloca que a tarefa de coletar e analisar os dados é extremamente trabalhosa e tradicionalmente individual. Muita energia faz-se necessária para tornar os dados sistematicamente comparáveis.

Segundo Cauduro (1998) a triangulação é a parte mais prazerosa da investigação, pois o pesquisador cria sua obra a partir das fontes e informações obtidas no decorrer do estudo das categorias e subcategorias.

Para Minayo (2001) a palavra categoria se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso.

Neste estudo utiliza-se a triangulação por fontes, metodológica, teórica e a reflexiva que se dá ao longo do estudo, no processo como um todo.

A triangulação foi realizada a partir da análise das entrevistas semi-estruturadas com os dirigentes da instituição e alunos egressos do curso de Administração de Empresas (de 1996 a 2003), através da observação participante e não-participante, através da análise de documentos da instituição e entidades governamentais, objetivando o cruzamento das fontes de informação.

5.5.1 Primeiro nível de análise

Os instrumentos da coleta de dados foram assim codificados:

Quadro 10 – Codificação dos instrumentos de coleta de dados

CODIGO	SIGNIFICADO
E	Entrevista
DC	Diário de Campo
D	Documentos
OBS.	Observações

Foram doze entrevistas, dentre elas, dirigentes da instituição com vínculo direto com o curso de Administração de Empresas e alunos egressos do curso a partir de 1996, utilizando-se o seguinte critério de identificação:

Quadro 11 – Codificação das entrevistas

NOME	VÍNCULO COM O CURSO	CÓDIGO
Ramon	Pró-reitor de Ensino de Graduação e Pós-Graduação	E1
Alexandre	Diretor do ICSA	E2
Flávio	Coordenador do Curso ²	E3
Inajara	Assessora Pedagógica da PROGRAD	E4
Ana Lúcia	Egressa 1996	E5
Lenise	Egressa 1997	E6
Joelma	Egressa 1998	E7
Everni	Egresso 1999	E8
Daniele	Egressa 2000	E9
Antônio	Egresso 2001	E10
Juliano	Egresso 2002	E11
Carla	Egresso 2003	E12

Em relação aos documentos, utilizou-se documentos formais e não formais, recolhendo-se informações pertinentes ao objeto de estudo. A seguir, no quadro 12, apresenta-se o critério de classificação:

Quadro 12 – Codificação dos documentos

DOCUMENTO	CÓDIGO
Revista do Provão (1999)	D1
Revista do Provão (2001)	D2
Programa de Avaliação Institucional do Centro Universitário Feevale - PROIN	D3
Diretrizes para os Cursos de Formação do Professores do Centro Universitário Feevale	D4

² Coordenador de curso no período de junho de 1999 a fevereiro de 2001. A pesquisadora exerce a coordenação desde março de 2001 com mandato até junho de 2004.

DOCUMENTO	CÓDIGO
Regimento do Centro Universitário Feevale	D5
Projeto Institucional Pedagógico PIP	D6
Folder Feevale Vestibular de Inverno	D7
Nova ameaça ao Provão – Folha de SP 04/05/1999	D8
País de segunda classe – Artigo Revista Isto É – 05/05/1999	D9
Feevale – o mais novo Centro Universitário do RS - Jornal NH – 23/07/1999	D10
Relatório de Atividades 2000 – Centro Universitário Feevale	D11
Guia Acadêmico 2000 – Centro Universitário Feevale	D12
Informativo Administração ENC – Abril de 2001	D13
Jornal NH – 08/12/2001	D14
Revista 25 anos de Formatura – 1975	D15
ASPEUR – Uma trajetória comunitária	D16
Sinopse Estatística do Ensino Superior 2002	D17
Provão 2002 – relatório síntese (CD room)	D18
Manual para elaboração de provas – 2002	D19
Informativo interno – Centro Universitário Feevale – Ano II/nº 06/ Dez 2002	D20
Manual do Provão 2003	D21
Relatório do curso Administração – Centro Universitário Feevale/ENC – MEC/2003 ³	D22
Relatório de comprovação de presença dos graduandos e graduados ⁴	D23
Artigo Gestão, financiamento e avaliação de qualidade nas instituições universitárias - Revista da ABMES Ano 15 - nº 18	D24
Políticas públicas da educação superior – relatório fornecido pela Uniriter	D25
INEP Notícias – 27/06/2000	D26
Revista Veja – O Fim do Provão	D27
Recorte do Jornal NH – 1997 (não é possível precisar a data)	D28
Projeto Pedagógico do curso de Administração de Empresas do Centro Universitário Feevale – 2003	D29
Artigo "O currículo da competição" de Wrana Maria Panizzi publicado no Jornal NH de 22/03/2000	D30

As observações foram realizadas de forma sistemática, ao longo de todo o processo de estudo, sob a forma participante como coordenadora do curso de Administração de Empresas a partir de 2001 e não participante, como assessora da coordenação de curso no período de 1998 a 2001, apresentadas no quadro a seguir:

³ Relatórios utilizados - 1996 a 2003

⁴ Relatórios utilizados – 1996 a 2003

Quadro 13 – Codificação das observações

OBSERVAÇÕES	CÓDIGO
Visita dos avaliadores MEC – Condições de oferta/maio 1998	OBS. 1
Seminário Provão/Angrad – Agosto 2001/SP	OBS.2
Seminário Provão/Angrad – Setembro de 2002/RJ	OBS. 3
Visita aos alunos no local do Provão 2001, 2002 e 2003	OBS. 4
Reunião no CRA – 17/05/03	OBS.5
Visita dos avaliadores MEC – Condições de ensino/setembro 2003	OBS.6
Reunião da Comissão de Avaliação Institucional Permanente – 07/03/03	OBS.7

Quadro 14 – Codificação do diário de campo

DIÁRIO DE CAMPO	CÓDIGO
Diário entrevista E1 – 03/06/03	DC1
Diário entrevista E2 – 23/05/03	DC2
Diário entrevista E3 – 30/05/03	DC3
Diário entrevista E4 - 03/06/03	DC4
Diário entrevista E5 – 26/05/03	DC5
Diário entrevista E6 – 27/05/03	DC6
Diário entrevista E7 – 07/06/03	DC7
Diário entrevista E8 – 03/06/03	DC8
Diário entrevista E9 – 28/05/03	DC9
Diário entrevista E10 – 06/06/03	DC10
Diário entrevista E11 – 05/06/03	DC11
Diário entrevista E12 – 18/12/03	DC12

5.5.2 Segundo nível de análise

Após a codificação e análise das entrevistas, documentos, diário de campo e observações encontrou-se 300 unidades de significado que, uma vez analisadas, terminaram em categorias e subcategorias.

Quadro 15 – Categorias e Sub-categorias

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA
Avaliação	Provão Instrumento Ferramenta Docentes
Instituição	Dirigentes Alunos Curso (Projeto Pedagógico, processo)
Mercado	Qualidade Resultado Divulgação

5.5.3 Terceiro nível de análise

Após as leituras e releituras de todos os instrumentos e materiais de estudo, chegou-se à análise propriamente dita, na qual a pesquisadora, munida do arcabouço de informações coletadas durante todo o processo de pesquisa, faz a sua reflexão e constrói a análise apresentada no capítulo 7.

CAPÍTULO 6

O CENTRO UNIVERSITÁRIO FEEVALE

6.1 A instituição

A história da instituição inicia a partir da fundação da ASPEUR – Associação Pró-ensino Superior em Novo Hamburgo em 28 de junho de 1969. Esta associação, composta por representantes da comunidade local, percebia a necessidade de se criar uma instituição de nível superior na cidade, como forma de promover o desenvolvimento educacional da região.

Desta forma, uma das primeiras ações da ASPEUR foi a criação da Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo – FEEVALE, cujo funcionamento inicia em março de 1970, tendo sido a primeira Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior autorizada no Brasil.

A FEEVALE, como é conhecida na região, iniciou com quatro cursos: Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Relações Públicas e Pedagogia, localizando-se no bairro histórico de Hamburgo Velho. Em 1972 é instituído o curso de Belas Artes. Até a década de 90, foram criados os cursos de Educação Física, Tecnólogo em Couro/Calçados, Fisioterapia e Ciência da Computação.

No início de 1989 foi criada a Escola de 2º grau da FEEVALE com cursos de formação de nível médio e técnico. Em 1994, foi a vez da criação da Escola de 1º grau, surgida da iniciativa de um grupo de pais que encaminhou a solicitação à ASPEUR. A partir da união das duas unidades, em 1998 formou-se o Centro de Ensino Médio da Feevale.

Atendendo à demanda de crescimento e criação de novos cursos, em 1990 a FEEVALE amplia suas instalações e inaugura o Campus II no bairro Vila Nova, às margens da RS – 239. Desde então, seu crescimento é visível e a instituição se consolida pelo seu forte vínculo comunitário.

Considerando as possibilidades de crescimento, a diretoria da instituição buscou o status de Centro Universitário, sendo alcançado em 22 de julho de 1999. A partir de então, a instituição, denominada de Centro Universitário Feevale, implantou 8 novos cursos: Administração – Habilitação em Marketing, Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo, Turismo, Ciências Sociais: Sociologia/História, Letras: Português/Inglês e Português/Espanhol, Design Industrial, Enfermagem e Direito. O crescimento em número de alunos foi significativo, mudando o perfil da instituição. (jornal NH 23/07/99)

Paralelo a este crescimento, a instituição não descuidou da qualificação docente, através de incentivos (auxílio mestrado/doutorado). Além disso, buscou a readequação das práticas pedagógicas estabelecendo, através da sua Pró-Reitoria de Graduação e Pós Graduação, o NAPEG – Núcleo de Apoio Pedagógico. As atividades envolvem discussões entre os professores a respeito das práticas docentes.

Além disso, a instituição mantém um forte vínculo com os acadêmicos, herança trazida da Federação. Os alunos não encontram barreiras para terem acesso aos canais da instituição: coordenadores de curso, diretores de instituto, pró-reitores, mantém um canal aberto de comunicação. O desafio é que esse vínculo não se desfaça com o crescimento da instituição. É notório o vínculo que os formandos têm com a casa, a medida em que percebem esse espaço conquistado.

Os docentes também refletem um bom nível de comprometimento com a instituição, fato este identificado pelos avaliadores do MEC, por ocasião da visita das condições de ensino.

Atualmente o Centro Universitário Feevale possui 39 cursos de graduação, localizado na cidade de Novo Hamburgo/RS, na região do Vale dos Sinos, possui dois Campus. O primeiro, localizado no bairro histórico de Hamburgo Velho, abriga o ensino médio e fundamental, bem como o Instituto de Ciências Humanas Letras e Artes – ICHLA. O Campus II, localizado nas margens da RS 239, abriga os demais institutos: Instituto de Ciências Sociais Aplicadas – ICSA, Instituto de Ciências Exatas e Tecnológicas – ICET e o Instituto de Ciências da Saúde – ICS, além dos cursos de pós-graduação e o Centro de Idiomas.

Em 1999, foi inaugurada as instalações da Incubadora Tecnológica de Novo Hamburgo, destinada a apoiar o desenvolvimento de micro e pequenas empresas tecnologicamente inovadoras.

Além disso, a instituição mantém atividades de extensão, projetos comunitários bem como cursos de pós-graduação, como forma de atingir seus objetivos estabelecidos no planejamento estratégico.

Assim, conforme aponta o Projeto Institucional Pedagógico (2002) o Centro Universitário Feevale tem como:

- Missão: gerar, aprimorar e difundir o conhecimento humano de tal forma que os indivíduos e as organizações façam a diferença, contribuindo para o desenvolvimento social.

- Visão: ser um Centro de Excelência em todos os níveis de educação.

- Princípios:

- Excelência: ser um referencial na formação e capacitação
- Ética: ser uma instituição que desenvolve suas atividades com princípios éticos
- Integralidade: promover a educação integrada entre todos os níveis de ensino
- Criatividade: atuar com flexibilidade, agilidade e inovação

- **Transparência:** ser autêntica no relacionamento humano e clara nas ações
- **Reinvestimento:** aplicar os resultados na expansão de seus recursos materiais e tecnológicos e na capacitação de seus colaboradores
- **Comunitária:** ser uma instituição integrada à sua região contribuindo para o seu desenvolvimento
- **Comprometimento:** promover o envolvimento do corpo funcional na busca dos objetivos da instituição.

Para alcançar os seus objetivos, a instituição mantém uma estrutura que contempla a ASPEUR como mantenedora, o Reitor, quatro Pró-Reitorias, quatro Institutos, os quais estão vinculados os coordenadores de curso, conforme organograma apresentado no (Anexo IV).

A seguir é apresentada no quadro 9 a evolução do número de alunos da instituição de 1996 a 2003, caracterizando o crescimento da instituição.

Quadro 16 - Evolução geral das matrículas de 1996 a 2003

ANO	TOTAL DE ALUNOS DA FEEVALE
1996	2.301
1997	2.623
1998	3.259
1999	4.592
2000	7.047
2001	9.531
2002	12.031
2003	13.634

Fonte: adaptado (SCHEMES & SILVA, 2003, p. 158)

6.2 O Curso de Administração de Empresas

O curso de Administração de Empresas é o maior do Centro Universitário Feevale, sendo também, um dos mais antigos da instituição. Está vinculado ao Instituto de Ciências Sociais Aplicadas. Atualmente possui aproximadamente 1600 alunos e 70 docentes.

Ao longo de 30 anos da sua história já formou mais de 450 profissionais sendo um curso consolidado e reconhecido pela comunidade local.

Assim como a instituição, o curso passou por um amadurecimento e ao longo dos anos sofreu mudanças significativas, bem como o mercado onde atuam os profissionais formados.

A exemplo disso temos as mudanças que ocorreram na economia local, que essencialmente calçadista passou a ser diversificada, exigindo uma nova formação. O curso, até a década de 90, possuía basicamente alunos do setor coureiro-calçadista atuantes nas empresas da região. Esta realidade também se aplicava ao corpo docente, formado basicamente por profissionais deste mesmo segmento.

Mudanças curriculares, aperfeiçoamento docente, preocupação com o uso de novas tecnologias, enfim, várias ações que identificavam que o curso acompanhava as mudanças necessárias através de seus diretores e coordenadores como agentes deste processo.

Duas avaliações externas significativas do curso, além do Provão, ocorreram em 1998 e em 2003, por ocasião da vinda dos avaliadores do MEC. Em linhas gerais o curso recebeu uma boa avaliação. O aspecto que mereceu maior atenção foi a qualificação docente, mais especificamente titulação e carga horária dos professores. Os aspectos relacionados à infraestrutura são um dos pontos fortes da instituição, bem como a organização didático-pedagógica.

Em vista das avaliações externas, o corpo docente conscientizou-se acerca da necessidade de atualização e qualificação. Muito mais do que titulação, a instituição sempre manteve sua preocupação com professores comprometidos, cientes do seu papel, atuantes na comunidade e conhecedores da realidade local.

Em 2000 o curso foi certificado pela ISO 9000, provocando uma grande discussão na instituição. Controvertida, a certificação causou polêmica e reflexão acerca dos processos institucionais, sendo suspensa em 2003.

A estrutura do curso é de uso comum da instituição, podendo-se citar como exemplo os laboratórios de informática, a biblioteca central, a Plano 1 Consultoria Júnior, as salas de aula, entre outros.

Conforme regimento do Centro Universitário Feevale, o coordenador do curso é eleito pelos seus pares, sendo a lista tríplice com o nome dos três mais votados encaminhada ao Reitor para a designação do coordenador.

Ao coordenador cabem as questões administrativas do curso, bem como o acompanhamento do projeto pedagógico, seleção e desligamento de professores, orientação de alunos, organização dos horários das aulas, acompanhamento da carga horária dos professores, acompanhamento dos vestibulandos, enfim, vários papéis que convergem num único objetivo: o bom andamento do curso. A dedicação é exclusiva e o envolvimento e comprometimento com a instituição é grande.

Assim como cresce a instituição, cresce a demanda de trabalho e a responsabilidade do coordenador que, vinculado diretamente ao diretor de instituto, planeja, organiza, executa e conduz o andamento das atividades.

Além de todas atribuições já explicitadas, o coordenador exerce um papel importante, pois deve estar atento às necessidades de alunos, professores e instituição, que por vezes possuem necessidades distintas e conflitantes. Neste sentido, o coordenador de curso entra como mediador

neste processo, buscando as melhores alternativas para a solução de conflitos.

Desta forma, o coordenador exerce o papel de colega, conselheiro, amigo, pai, psicólogo, enfim, papéis que transcendem o papel formal, exposto no regimento acadêmico. Assim o coordenador, além de formação na área e experiência profissional-acadêmica necessita de um alto e profundo grau de comprometimento com a instituição, consciente da sua responsabilidade quanto aos rumos do curso, refletido em seus alunos e docentes. Este é um diferencial da instituição, pois o coordenador possui este vínculo. A título de exemplo tem-se o Pró-reitor de Ensino de Graduação, o diretor do instituto de Ciências Sociais Aplicadas e a coordenadora do curso de Administração graduados pela própria instituição, o que reforça o vínculo anteriormente citado.

As decisões relativas ao curso são tomadas juntamente com o diretor e demais colegas coordenadores do Instituto. Semanalmente, são discutidas as questões institucionais bem como o andamento das atividades.

A seguir é apresentado no quadro 10, a evolução do número de alunos do curso entre 1996 e 2003, caracterizando o crescimento do mesmo.

Quadro 17 - Evolução geral das matrículas de 1996 a 2003 do curso de Adm. Empresas

ANO	TOTAL DE ALUNOS Adm. Empresas
1996	522
1997	609
1998	858
1999	996
2000	1.262
2001	1.343
2002	1.484
2003	1.589

Fonte: adaptado (SCHEMES & SILVA, 2003, p. 158)

6.2.1 O Projeto Pedagógico

Conforme apontado anteriormente, cabe ao coordenador a execução e acompanhamento do projeto pedagógico do curso, junto aos professores e alunos.

O curso de Administração de Empresas teve seu projeto pedagógico formalizado no ano de 2000, de acordo com o amadurecimento da instituição acerca das práticas pedagógicas. Assim, definiu-se os objetivos do curso, as habilidades a serem desenvolvidas nos acadêmicos, bem como o perfil do profissional que se deseja formar. Inicialmente o projeto foi elaborado pelo Pró-reitor de graduação que acumulava o cargo de diretor do instituto de ciências sociais aplicadas, juntamente com o coordenador de curso. Posteriormente este projeto foi repassado e discutido junto aos professores e desde então norteia as decisões do curso.

O projeto contempla, também a organização curricular, o ementário das disciplinas e a referida bibliografia compondo um documento importante que deve ser constantemente revisado.

Em linhas gerais, o projeto pedagógico do curso contempla como objetivo geral

Formar bacharéis em Administração com visão abrangente dos aspectos econômicos nacionais e internacionais, capacitados a utilizarem o conjunto de conhecimentos científicos, integrados e organizados, que lhes possibilite a pesquisa, a seleção de estratégias, o planejamento para a administração das relações da organização com o mercado.(PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ADM. DE EMPRESAS, 2003)

O curso é oferecido em três horários distintos: manhã, noite e final de semana (esta modalidade na instituição é chamada de FISEM – final de semana). A grade curricular (Anexo V) é distribuída em 8 semestres para o curso diurno e noturno e em 9 semestres para o curso FISEM, cuja oferta desta modalidade teve início em 2003.

A matrícula no curso é organizada por créditos, sendo a modalidade FISEM, seriado, ou seja, os alunos possuem a obrigatoriedade de cursar todas as disciplinas a cada semestre. Uma característica interessante desta modalidade, diz respeito ao espírito de grupo que os alunos adquirem uma vez que possuem uma mesma turma a cada disciplina.

6.2.2 O Provão no curso de Administração de Empresas

O Provão no curso de Administração de Empresas teve início em 1996. Às vésperas deste exame, o Conselho Regional de Administração CRA realizou um simulado objetivando preparar e dar uma idéia aos graduandos do que seria o Provão.

As expectativas tomaram conta da instituição e dos alunos, uma vez que, além de estreitar na política de avaliação, ninguém sabia o que estava por vir. A polêmica em torno da nota do Provão no diploma, a preocupação dos graduandos que souberam do exame às vésperas do final de curso e a expectativa quanto ao que seria a prova, fizeram com que a direção na época elaborasse algumas aulas de retomada do conteúdo do curso.

Estas aulas foram organizadas por áreas da administração, como forma dos alunos revisarem alguns conceitos. Vale ressaltar que estas aulas não eram de caráter obrigatório, ficando os graduandos livres para optarem pela sua participação ou não.

O primeiro resultado foi satisfatório uma vez que a instituição angariou conceito máximo. O resultado foi utilizado na mídia e os alunos sentiram-se satisfeitos e orgulhosos da instituição a que pertenciam.

A partir daí o processo da avaliação foi gradualmente incorporado pela instituição, que sucessivamente atingia bons conceitos. Os dirigentes na época se dividiram entre os que concordavam com as aulas de revisão e os que eram contra, uma vez que o Provão deveria ser enfrentado com

tranqüilidade, já que o curso prepara durante o processo e algumas aulas de revisão contrariariam toda política de preocupação com o processo.

Oriunda da idéia inicial, a coordenação de curso organiza um grupo de professores que ficam à disposição dos alunos para esclarecimento de dúvidas e trabalhos com o instrumento Provão. Ao longo dos anos de avaliação, são poucos alunos que buscam esse recurso. Entretanto, a maior parte dos dirigentes, entende esse espaço como necessário para os acadêmicos, embora seja sempre alvo de discussão entre os que concordam e os que discordam com a sistemática.

Em linhas gerais, em oito anos de avaliação, pode-se apontar o número de alunos participantes e os conceitos respectivamente

Quadro 18 – Conceitos obtidos e número de alunos participantes do
ENC/FEEVALE

ANO	CONCEITO	Nº DE ALUNOS
1996	A	38
1997	B	51
1998	B	35
1999	A	25
2000	A	38
2001	C	25
2002	A	49
2003	C	74

Fonte: relatórios da coordenação de curso

CAPÍTULO 7

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise e interpretação dos dados a partir das categorias e sub-categorias apresentadas no capítulo 5.

7.1 Avaliação

7.1.1 ENC - Provão

O início da análise parte dos aspectos gerais da avaliação que encontraram o ponto de partida no ENC - Provão. A necessidade de avaliação sempre permeou as questões do ensino, tanto que não se pode falar em ensino sem falar em avaliação.

A avaliação tem muitas faces. Significa muitas coisas, se apresenta de muitos modos e busca cumprir distintas finalidades. Também oculta muitos significados. Não a podemos compreender simplesmente como instrumento ou mecanismo técnico. Ela produz sentidos, consolida valores, afirma interesses, provoca mudanças, transforma. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 37)

A avaliação pode ter vários enfoques, de acordo com o objeto avaliado. Aqui a avaliação recai sob o ENC - Provão, tendo os cursos como objeto de avaliação, resultando em mudanças e questionamentos por parte das instituições, pois são parte integrante do processo avaliativo e também onde se encontram os cursos avaliados.

Portanto ensino, avaliação, cursos, instituição são elementos que não podem ser dissociados. Neste momento da análise, todo enfoque avaliativo recai sob este exame, de que forma isso influencia a instituição e quais os reflexos percebidos no mercado.

Na medida em que, no Brasil e no mundo, o Ensino Superior tornou-se objeto de debates e discussões, os processos avaliativos do ensino e das universidades, como complexas instituições sociais, ganharam força e destaque. (p. 15) (D3)

Ao iniciar a análise dos aspectos relacionados à avaliação ocorre o primeiro questionamento: por que avaliar? A resposta pode ser encontrada na afirmação de TUBINO (1997, p. 5) “quando se fala de Qualidade, fica-se obrigado a falar também de sua irmã-gêmea, a Avaliação”. Desta forma, a avaliação e os processos avaliativos estão intimamente ligados com a questão qualidade, pois são uma forma de garantir a revisão e o aprimoramento dos processos, embora também possam ser percebidos com outros enfoques como mostra os relatos

todos os processos avaliativos eles nos amarram, né, e a gente tem que fazer [...] (E4)

[...] um teste, ninguém gosta de ser testado.(E6)

Dentro desta perspectiva de qualidade é que surge a avaliação do ensino superior brasileiro, pois o governo anterior, responsável pelas políticas de expansão na década de 90, entendia a necessidade da avaliação como forma de garantir que o desenvolvimento do ensino superior e a proliferação de novas IES, não comprometessem a qualidade do ensino.

O ano de 1995 constituiu importante marco na história da educação superior brasileira, em nível de graduação, pois, nessa ocasião, foram concretizadas as primeiras ações no sentido da implantação, nesse grau de ensino, de uma cultura de avaliação, até então inexistente. (D13)

o Ministério da Educação, quando instituiu o Provão ele não instituiu somente o Provão, ele também começou a se preocupar com formação pedagógica e formação de professores com titulação. Então se percebe claramente um movimento, nos últimos 5 e 6 anos, de cursos de formação de professores da área de pós-graduação, principalmente mestrado e doutorado. (E3)

eu acho que dentro de todo este processo avaliativo que se criou, o Provão é mais uma medida que veio pra ser incorporada como uma forma de controle sobre o que que as Instituições estão trabalhando [...] isto veio [...] junto com toda esta questão legal da

autonomia, né, de se criar, então teve o “bum” das Instituições, da expansão, né, em grande número. (E4)

A questão da política de avaliação vinculada ao Estado encontra sua origem no modelo da universidade da França, ou modelo da universidade do poder, atrelada ao Estado, que influenciou fortemente o sistema de ensino superior no Brasil, conforme aponta Schuch (1995). Ou seja, a influência do Estado sob a questão das instituições de ensino superior não é algo recente e profundamente arraigado na nossa cultura. O que pode ser percebido nestas falas

mas tem que se curvar a uma coisa que é externa a nós.(E4)

alguma forma de avaliação tem que existir. Se esta é a correta ou não, a gente não está contestando isto. É a que tem, é a que é oficial do governo, ou do Ministério da Educação. (E2)

Assim, o Provão surgiu como forma de avaliação proposta pelo Governo, com o intuito de mensurar a qualidade dos cursos de graduação em função da política de expansão, proposta pelo mesmo governo. Foi uma medida para equilibrar a balança, pois de um lado estava a expansão do ensino superior e de outro a preocupação com a qualidade deste ensino (OBS.2)

Dois dirigentes entrevistados corroboram

a gente sabe que [...] a Instituição brota, né, do bueiro, como a gente diz, e sem controle nenhum, sem seriedade, sem qualidade, então ele veio, meio que, pra frear, um pouquinho, o que a própria legislação criou, né, o monstro que ela criou dessa livre expansão do ensino superior [...] de [...] de acesso ao ensino superior. (E4)

se tem uma avaliação externa compromete a Instituição em mais um ponto a cuidar melhor de sua qualidade de ensino. (E3)

Ao mesmo tempo que o ENC - Provão surgiu como avaliação dos cursos de graduação, ele nem sempre é percebido com esta função. Em outras palavras, este exame não é identificado unanimemente como mensurador da qualidade. Tanto os dirigentes quanto os alunos confirmam esta visão

Quando se fala em qualidade de ensino nós temos que pensar em processo, o Provão avalia produto. Então ele não vai ao encontro da avaliação da qualidade de ensino. (E1)

a questão do Provão, talvez, ela não reflete exatamente uma qualidade de ensino.(E2)

a avaliação é subjetiva. Tem gente que desempenha um bom trabalho, tem experiência e, em prova, não gosta de estudar!(E5)

o Provão não consegue medir, porque ele não vão conseguir mensurar qual é que é o interesse do aluno naquela [...] na realização daquele curso.(E12)

Aqui, se percebe uma discrepância entre o objetivo proposto pelo ENC - Provão e a percepção dos dirigentes, uma vez que o mesmo foi colocado como avaliador do aluno e não da instituição.

O Provão é um sistema de avaliação extremamente pontual, que avalia principalmente o aluno e pouco a instituição. (E1)

não é uma avaliação de um processo, ela é uma avaliação pontual, momentânea. E não dá pra dizer que um conceito defina a qualidade de uma [...] de uma formação de 4, 5 anos [...] 3 [...] (E4)

Já, na visão dos alunos:

é um teste, ninguém gosta de ser testado. (E06)

o Provão foi, no caso, uma oportunidade de avaliação do [...] resumida de todo o curso, todo o conteúdo, avaliação do conteúdo que nós vimos ao longo do curso de Administração. (E11)

Ristoff (2002) ressalta que é preciso entender a universidade pelo que ela de fato é (uma instituição acadêmica e um espaço social, político e cultural), respeitar esta identidade e desenvolver ações avaliativas e administrativas que levem ao seu aperfeiçoamento – algo que esta avaliação específica é incapaz de propor.

Alguns depoimentos dos entrevistados entendem o ENC - Provão com algumas contribuições:

Eu sou a favor desta avaliação, é, visto que observei as Instituições de Ensino preocupadas em formar um aluno, porque

com melhor qualificação e porque isto gerava posteriormente uma avaliação que é divulgada. (E3)

eu entendo que é um bom instrumento de avaliação das Instituições e do aluno.(E11)

é legal pra ter um comparativo, a nível nacional, também, de como é que tu ta, como é que ta a instituição em que tu te formou.(E5)

Em linhas gerais, o tema avaliação é pertinente dentro das IES uma vez que a nova LDB traz algumas alterações significativas no que tange a avaliação, consagrando tanto a avaliação interna como instrumento de decisão, quanto a avaliação externa como forma do MEC avaliar de diferentes formas as IES (D25).

Neste sentido, a avaliação externa entra como uma obrigatoriedade para as instituições de ensino superior. Com o tempo, as instituições assimilaram o ENC - Provão dentro da sistemática de avaliação proposta. Uma vez imposta, e posteriormente incorporada, esta avaliação adquiriu uma nova finalidade:

foi atribuído ao Provão uma certa importância que não era atribuída inicialmente. É [...] tem sido considerado os resultados do Provão nas avaliações do MEC, nos processos de credenciamento, de recredenciamento, de reconhecimento, renovação de reconhecimento de curso. [...] a própria divulgação, como o MEC faz, acaba fazendo com que as instituições, que são conceito "A", usem isso como ferramenta de marketing. (E1)

Por ocasião da vinda dos avaliadores do MEC para avaliação das condições de oferta em 2003, o primeiro questionamento feito para a coordenação se relacionava com os conceitos do curso obtidos pelo Provão como parâmetro para iniciar a avaliação do curso de Administração de Empresas. (OBS. 6)

Mesmo incorporado na vida das instituições e aceito como avaliação da qualidade dos cursos de graduação, adquirindo, inclusive novas finalidades, o referido exame é questionado pelos entrevistados :

Eu penso que ele é um pouco limitador no processo de avaliação. (E1)

se sabe que boas escolas também não tiram "A" nos Provões. (E2)

muito subjetivo medir 5, 6, 7 anos de [...] de estudo numa [...] numa prova.(E6)

Para Ristoff (2002, p. 30) "a qualidade dos alunos não é igual à qualidade dos cursos". Isso significa, que a avaliação, estritamente em função do ENC - Provão, pode não trazer muito significado. Pode-se perceber, através da experiência na coordenação de curso, que embora questionada, esta forma de avaliação foi incorporada como uma medida, considerada pelos professores, alunos, instituição, dirigentes e mercado como uma referência.

Embora altamente criticado por professores e alunos, o mérito do exame foi ter aberto a sistemática de avaliação, fazendo com que as instituições, dirigentes, professores, alunos e comunidade ficassem atentos para esta questão, conforme ressaltam alguns entrevistados:

acho que muitas instituições [...] ganharam algumas coisas, através deste processo, pela pouca reflexão que tinham, ainda conseguiram avançar com o processo intermediário porque é impossível, né, tu passar ao largo deste processo todo sem [...] sem modificar nada e sem pensar alguma coisa, nem que não seja o coletivo que pensa, mas [...] algumas pessoas pensam a respeito disto, né, e normalmente isto fica mais a cargo de quem [...] ta no plano administrativo pedagógico, né, destes processos. Mas acho que tinha que ter um movimento maior de inclusão e de discussão destas propostas(E4)

a gente não pode [...] é [...] desconsiderar tudo, né, porque fazemos críticas, as críticas sim, elas existem, elas são [...] mas também sou honesto em responder, se me perguntarem como fazer, eu não sei. (E1)

Um contraponto interessante que pôde ser verificado tem relação com os ganhos que o ENC - Provão trouxe para as instituições. Na visão dos dirigentes :

eu acho que confunde um pouco, se o Provão trouxe um resultado ou se a capacitação de professores e a própria exigência de mercado fez com que isto mudasse. Eu percebo uma melhoria de ensino na área de graduação. (E3)

Eu não sei se decorreram ações [...] a partir do Provão, ou se decorreram ações e as ações que aconteceram foram consequência natural, né. É [...] resgatar a evolução da própria Instituição e do que se pensa acerca de educação.(E1)

Conforme identificado no capítulo 4, a pesquisa realizada pelo CRA e ANGRAD em 2002 aponta que as maiores alterações ocorridas nos cursos de Administração, relacionam-se com a titulação do corpo docente, acervo da biblioteca e qualificação do corpo docente.

Embora a pesquisa aponte para este caminho, não existe esta convicção por parte dos dirigentes da Feevale que o ENC - Provão tenha sido o responsável por estes efeitos. O que pode-se perceber, através da experiência de seis anos na instituição, é que a preocupação com a titulação docente independe de um processo de avaliação externa. Em 1998 a FEEVALE passou por mudanças significativas no seu quadro docente, objetivando que o grupo de professores tivesse uma titulação maior.

Todos, tanto dirigentes quanto alunos da instituição são unânimes ao apontarem para a necessidade da avaliação externa, embora não se perceba uma clara definição de como esta avaliação deva acontecer. Seja para rever seus processos, seja para ser bem vista no mercado, seja para moralizar a concorrência, a avaliação é entendida como necessária.

eu espero, sinceramente, que continua com o tipo de avaliação, com a mudança governamental, né, se for o Provão ou se for outro tipo, eu acho que deve ter um tipo de avaliação, porque isto faz com que haja um pouquinho mais de preocupação [...] de algumas Universidades. (E2)

Sei que tem uma comissão estudando isto, né, no âmbito do MEC, uma comissão que foi constituída agora pra estudar este novo processo de avaliação. (E1)

Pode-se identificar através das falas que é compromisso da instituição preparar os alunos para a sistemática de avaliação, seja ela qual for, isso é reforçado tanto pelos dirigentes quanto pelos alunos :

hoje é Provão, amanhã ou depois são os processos seletivos do mercado e assim por diante, que eles têm que passar e que nós

temos, né, que, também, instrumentalizar esse acadêmico pra esses outros processos que não são os processos acadêmicos formais dentro da Instituição! (E4)

se eu tivesse feito três simulações de Provão, duas simulações de Provão há [...] um semestre antes do Provão, ou dois semestres antes, provavelmente eu estaria melhor preparada pra aquele confronto que eu tive lá com aquela prova enorme. (E12)

Conforme identificado no documento (D3), GATTI (2000) aponta que avaliações são processos que devem gerar estímulo, servir de alavanca, servir à mudança e à transformação e não serem utilizados para rebaixamento de auto-estima, seletividade, punição, diminuição de valia.

Cantera (2002) já havia identificado os dois eixos da avaliação da qualidade : o eixo do controle e o eixo do aperfeiçoamento da qualidade.

Embora o Provão seja proposto como avaliação de aperfeiçoamento da qualidade, sua conotação recai fortemente sob o controle. (D7)

Existe uma representatividade acadêmica pensando no Provão, né, mas esta representatividade não é uma unanimidade, né, e acho que [...] ainda, nossa Instituição, ela ainda consegue fazer algumas discussões, mas a gente sabe que isto não é uma [...] não é o suficiente, e não é corrente em outros espaços, pelo que os próprios professores nos comentam a respeito das outras Instituições em que trabalham! Então é tudo muito descolado, né, existe a lei e existe a obrigatoriedade, o Provão é uma realidade, tá aí, né, faz um “rankiamento”, né, explica que os conceitos denunciam uma qualidade que, a meu ver, é duvidosa, e a gente segue fazendo o que sempre se fez, sem discutir, sem refletir, né, e a todo ano este processo retorna.(E4)

não adianta tu ter uma [...] uma super instituição com [...] super professores e um aluno que não se dedica ou que não tem o hábito da leitura, que não tem o hábito de se preparar pras coisas, que não tem a visão, né, pra que que eu to aqui, pra que que eu to fazendo determinado curso.(E12)

O ENC - Provão é entendido de diferentes formas. Pode-se verificar, através das entrevistas e observações, que este exame está relacionado aos aspectos de avaliação, obrigatoriedade, qualidade de ensino, comparação, entre outros. Os dirigentes entrevistados corroboram:

O Provão é um sistema de avaliação extremamente pontual, que avalia principalmente o aluno e pouco a instituição. (E1)

o Provão é uma forma de avaliação estabelecida pelo governo. A questão do Provão, ela está ligada diretamente a uma vontade do governo em melhorar a qualidade de ensino. (E2)

O Provão é uma imposição governamental no sentido de avaliar os alunos e os cursos de graduação. (E3)

o Provão, nada mais é do que [...] do que uma medida. (E4)

Os alunos, por sua vez, declaram:

é uma forma da gente fazer uma classificação, tanto de avaliação de aluno, quanto de Instituição, que eu acho que é legal pra ter um comparativo, a nível nacional.(E5)

um teste, ninguém gosta de ser testado mas [...] coisa que agora é uma avaliação que vai ter , e vamos lá! (E6)

um momento de [...] o MEC desenvolveu [...] de fazer uma avaliação, em função de todos os [...] , dos acontecimentos no decorrer do curso. (E10)

o Provão foi, no caso, uma oportunidade de avaliação do [...] resumida de todo o curso, todo o conteúdo, avaliação do conteúdo que nós vimos ao longo do curso de Administração. (E11)

Assim, o Provão adquire várias conotações: avalia o aluno, estabelecido pelo governo, medida, classificação, comparação, curso e oportunidade de avaliação. (D11)

O início desta avaliação foi marcado por uma expectativa, uma vez que se desconhecia o que estava por vir. Professores, alunos, instituições e entidades tiveram uma certa apreensão, uma vez que desconheciam a sistemática.

O CRA, se não me engano, fez um simulado, tentando justamente, ver como é que as pessoas, ou no sentido de que as próprias instituições aprendessem em relação ao que seria o exame posterior. (E1)

O Curso de Administração, ele realmente foi uma imposição governamental onde não se tinha uma noção de como é que seria o Provão, porque veio a partir de uma determinação ministerial e que impôs este Provão. Então ele foi uma surpresa dentro do contexto. À medida dos primeiros resultados, nós, professores,

tínhamos já condição de, mais ou menos, perceber quais eram as questões que eram abordadas no Provão. (E3)

nós ficamos sabendo no meio do caminho que teria uma avaliação, então não era uma coisa que se conhecia. (E5)

À medida que o ENC - Provão foi incorporado pelas instituições, algumas ações puderam ser identificadas. Na visão dos dirigentes :

há uma tendência das Instituições trabalharem a partir do Provão, pra não serem avaliadas mal, pra não ficarem, né, pra trás, porque tem toda questão que as Instituições têm que sobreviver. (E4)

A Folha de São Paulo noticiou a denúncia de uma universidade que estaria selecionando os melhores alunos para realizarem o Provão.(D8)

eu penso que muitas das coisas que foram ditas na introdução do Provão que não foram cumpridas, e isto gera algum desconforto [...] ele deveria subsidiar as Instituições com informações no sentido de melhorar a qualidade do ensino. Infelizmente, depois ele se desviou um pouco, se desvirtuou um pouco, né, e acabou se transformando nesta coisa que aí hoje está, que tem sofrido muitas críticas [...] (E1)

Nesta situação de sobrevivência das instituições se verificou o estabelecimento de alguns mecanismos, tais como: aulas preparatórias para o Provão, seleção de alunos com melhor desempenho para a realização do Provão, sistemas de premiação para os alunos e titulação dos professores sem rigor acadêmico, a fim de atender ao MEC e melhorar sua avaliação. Ou seja, paralela a sistemática de avaliação se instituiu mecanismos para maquiar as deficiências dos cursos, ou então, não utilizar a avaliação em prol do seu objetivo maior – a melhoria da qualidade, sem cair no eficientismo.(D8)

Pode não ser tudo efeito do Provão, mas não há dúvidas de que este profissionalismo teologizado dá o que pensar, especialmente depois que o Departamento de Jornalismo da UFSC decidiu afixar nos corredores do prédio placas de bronze com os nomes de todos os alunos do curso que tiraram 'A' no Provão.(RISTOFF, 2002, p.26)

Vale ressaltar que ao mesmo tempo em que se tornou familiar aos cursos avaliados, passou a ser alvo de críticas, conforme apontam algumas falas dos entrevistados:

o Provão não pode ser tratado, né, como uma avaliação definitiva isoladamente, mas que ele é mais uma forma de avaliação, é [...]

ele sofre críticas porque ele é muito pontual, né, então, isto é efetivamente um problema, mas, sobremaneira [...] o que se faz com os resultados do Provão. (E1)

a questão do Provão, talvez, ela não reflete exatamente uma qualidade de ensino. (E2)

Entretanto, os entrevistados apontam também, aspectos positivos:

Eu te diria que o Provão é um motivador a mais pra que a gente faça um bom trabalho durante o processo. Como a gente não prepara os alunos pro Provão, a gente prepara eles pro mercado, ta, nós imaginamos que preparando eles pro mercado eles vão estar aptos a fazer o Provão. (E2)

Têm algumas questões ali mesmo que são Institucionais [...] que aí demonstram o quanto a gente não discute alguns processos com os alunos, o quanto a gente desconhece a Instituição em que trabalha, e aí vem uma das coisas positivas do Provão, de nos mostrar aonde a gente falhou. (E4)

Pode-se identificar nas falas uma certa preocupação com os resultados da avaliação :

eu vou ser sincera contigo, eu trabalhei [...] as minhas alunas. Eu tinha turmas de formandos. [...] Passei questão por questão, questões que [...] elas já tinham esquecido eu retomei, eu expliquei, nós fizemos, assim, uma aula de [...] de retomada. (E4)

uma preocupação excessiva com o Provão, coisa que deveria ser tranquilo porque, se o curso todo foi bem desenvolvido, o Provão tem que fluir.(E6)

apavoraram tanto com o tal do Provão [...](E6)

Desta forma, cumprindo ou não o seu papel, a avaliação, configurada no ENC - Provão está aí e não pode ser desconsiderada. A avaliação e sua sistemática estão postas e, concordando ou não, existe a necessidade de cumprir com a obrigatoriedade. Caberá a cada instituição pensar esse processo como significativo para promoção de mudanças, ou meramente como um jogo de mercado, no qual é necessário se valer de subterfúgios para conquistar um bom resultado e manter o “status”. O processo de avaliação, assim como as instituições precisa amadurecer.

pra gente [...] conseguir avaliar isso melhor, acho que a gente precisa ainda, né, de alguns anos porque a gente não tem a integralidade dos cursos em avaliação. (E4)

só três cursos foram avaliados, então não há como [...] então tem 30, 40 cursos [...] não há, ainda, como comparar isto em todos eles.(E11)

Não há dúvida que o ENC - Provão suscitou mudanças, uma vez que as instituições se viram obrigadas a participar da avaliação. Se está gerando ou não as mudanças necessárias, isso caberá a cada instituição. Entretanto o uso desta avaliação terá relação direta com a forma como ele é percebida.

Em linhas gerais, o exame aparece como algo imposto às IES. Percebe-se, que embora controverso, foi incorporado pelas instituições como algo válido com o passar dos anos. Pensado e proposto pelo governo, as críticas permaneceram ao longo dos anos, sem que isso culminasse na revisão do instrumento. Poucas alterações se percebem ao longo dos anos, conforme abordado na subcategoria seguinte. Apenas a mudança governamental é que ocasionou a revisão deste instrumento. Invalidá-lo ou não, caberá mais uma vez à elite pensante deste processo. Comunidade acadêmica e sociedade passam, mais uma vez, ao largo desta discussão. Tanto que ninguém sabe o que está por vir :

a gente sabe que tem uma nova comissão, né, neste novo governo, pensando e discutindo o Provão. (E4)

Revista Veja de dezembro de 2003 anuncia o fim do Provão e a discussão de uma comissão para redefinição da avaliação do ensino superior.(D27)

7.1.2 Instrumento

Aqui, trata-se a questão do formato, aplicação e conteúdo da prova apontado pelas evidências da pesquisa.

A prova em si é estabelecida por uma comissão, organizada por áreas do conhecimento. Este instrumento objetiva contemplar os conteúdos abordados ao longo do curso de graduação conforme as evidências:

Os instrumentos utilizados no ENC são provas escritas e questionários, que são avaliados anualmente, em especial as provas, por todos envolvidos no processo, considerando as críticas e sugestões das Comissões de Avaliação de Cursos, de coordenadores, professores em geral e graduandos; e a análise técnica, visando à melhoria, à construção e à utilização de instrumentos com qualidade. (D19)

As questões da prova têm como referência as diretrizes e os currículos dos cursos, sendo constituídas basicamente de questões objetivas (do tipo múltipla escolha) e questões discursivas. (NUNES, 2001, p.56)

Fica evidenciado que o instrumento em si é válido em termos dos conteúdos abordados, permitindo, inclusive que a instituição possa confrontar os conteúdos trabalhados nacionalmente com os conteúdos contemplados no projeto pedagógico do curso. Pode-se verificar na fala dos entrevistados:

[...] nas vezes em que nós fizemos avaliações do instrumento, ele até pareceu equilibrado, [...] em termos dos conteúdos ele parece equilibrado em bem distribuído. (E1)

eu tenho acompanhado a prova desde que ela surgiu [...] olhando as provas depois que elas ocorrem e analisando as questões, principalmente, as que são da minha área de atuação, eu falo aqui como professor também, né, e eu vejo que ela é muito bem elaborada. (E2)

acho que o instrumento que é o Provão, nos leva a pensar algumas coisas, tá, e até avaliar algum [...] comparar e avaliar alguns conteúdos que nós trabalhamos. (E4)

O instrumento sofre críticas dos dirigentes :

acho que ele é [...] assim como o vestibular, né, bastante controverso [...] acho que o instrumento [...] ele é muito cansativo, ele é muito pesado, os alunos, invariavelmente, se queixam muito, ficam muito angustiados. (E4)

o instrumento em si, né, então agora falando, é [...] eu penso que ele é um pouco limitador no processo de avaliação.(E1)

Na opinião dos alunos a prova :

super cansativo e eu tava com uma baita duma gripe, mas [...] quero me formar, tem que se fazer e [...], mas muito extensa, assim, a prova. (E6)

tinha partes de descritivas, né, achei bem interessante, achei assim bem dentro do que realmente foi aprendido no curso. (E9)

Achei justa por ter objetiva e subjetiva, mas daí vem aquele perfil, têm alunos que têm mais habilidade pra provas objetivas e outros só pra subjetivas.(E5)

O instrumento é questionado em alguns sentidos: a abordagem quantitativa, o contexto de aplicação da prova, os tipos de questões:

como a própria prova, né, sempre foi dito que o Provão, em todas as áreas, não estaria preocupado com conceitos, inclusive as propagandas que o Conselho Nacional [...] Ministério da Educação fazia e o INEP, é [...] dizia que você não deveria estar preocupado em memorizar conceitos, não sei o que [...] né. E não é verdade, na realidade é, [...] muitas das questões que a gente encontra nas provas, elas têm uma forte abordagem de memorização dos conhecimentos. (E1)

ela é muito bem elaborada enquanto instrumento, como um instrumento de avaliação, que é o Provão. Mas acho que deixa a desejar no contexto que ela é feita num dia, ela é feita igual para todas as regiões, por exemplo, ela não observa as realidades locais. (E2)

a grande maioria das questões, elas são de múltiplas escolhas, né, e depois [...] têm umas duas, três questões dissertativas, né. Ela não tem [...] uma equidade [...] (E4)

Na visão dos alunos :

como uma prova de concurso, uma prova de [...] o próprio vestibular, só que específica para a área da Administração.(E9)

A distância das disciplinas que foram trabalhadas no Provão, em relação ao final do curso, eu acho que é um complicador. (E12)

eu lembro até de umas questões a gente estava tendo a disciplina com o professor Cárdenas, e exatamente tudo que a gente estava vendo sobre Marketing, caiu na prova.(E5)

Um dos aspectos relacionados ao instrumento tem relação com o tipo de prova realizada. Na instituição, conforme o Projeto Institucional Pedagógico :

é preciso que se estabeleçam diferentes processos avaliativos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, como avaliação processual, avaliação contínua e avaliação credencial. (ForGRAD, 2000) A avaliação processual constitui-se na análise e reflexão do programa de aprendizagem e atividades curriculares e do desenvolvimento do aluno e ação do professor. A avaliação contínua deve ser realizada ao longo do processo formativo e, por fim, a avaliação credencial, que vem representar a somatória e a valoração aferida pelos diferentes instrumentos utilizados durante o processo educativo. (D6)

A proposta do PIP, quanto a questão dos instrumentos de avaliação pode ser verificada na fala de um dos dirigentes :

Isso vai, também, muito da característica do aluno, a gente sempre trabalha, né, com os professores, pedindo que eles variem o instrumento de avaliação, porque têm alunos que ficam [...] que se dão melhor nesse instrumento do que no outro. (E4)

Aluno e dirigente confirmam a verificação :

Quando eu fiz, ela era dividida, tanto que eu, particularmente, na objetiva, eu sempre chuto errado [...] dependendo do estilo de prova , poderia se sair melhor em uma parte ou na outra. Foi lá em 96 ou 97, que eu fiz, não sei se continua da mesma forma [...] (E5)

A gente pega um Provão, a gente enxerga muito a questão em dúvida, com [...] pra [...] formulada especialmente pra confundir o aluno. (E4)

Faça ao exposto, verifica-se que o instrumento do ENC - Provão vai na contra-mão do que a instituição entende como instrumento de avaliação, capaz de dar suporte ao desenvolvimento da relação de ensino-aprendizagem. Segue o que prevê PIP da Feevale :

muda radicalmente o processo avaliativo do aluno, não mais voltado à mera frequência e às notas das provas, mas a pesquisa e elaboração própria. Está em jogo sua capacidade de questionar e reconstruir, na teoria e na prática, com qualidade formal e política. Busca-se avaliar as condições de formação da competência, dentro de um processo evolutivo sustentado de longo prazo, através sobretudo de um sistema de

acompanhamento cuidadoso e dedicado, mais do que por notas, semestre a semestre. Avaliar não é apenas medir, mas sobretudo sustentar o desempenho positivo dos alunos (...) não se avalia para estigmatizar, castigar, discriminar, mas para garantir o direito à oportunidade. As dificuldades devem ser transformadas em desafios, os percalços em retomadas e revisões, as insuficiências em alerta. (DEMO, 2000, p. 97)(D6)

Neste sentido, desde o ano de 2001, a instituição vem promovendo uma ampla discussão entre os docentes acerca do tema avaliação e, mais especificamente, dos instrumentos de avaliação capazes de fornecer subsídios ao processo de ensino aprendizagem. A discussão que permeia é a valorização da avaliação qualitativa em detrimento da avaliação exclusivamente quantitativa.(D1)

A abordagem qualitativa da avaliação contribui para que a educação superior cumpra com o seu papel transformador, na medida em que possibilita o levantamento de ações inovadoras esperadas para a relação fecunda dos processos educacionais com a realidade social.(D6)

Outro aspecto que pode-se identificar é o tamanho da prova, conforme depoimento dos alunos :

achei ela cansativa, né, e [...] bastante genérica. (E12)

No final do Provão havia duas questões maiores e estas nos pareceram um pouco [...] exageradas.(E11)

Super cansativo, me lembro que eram várias questões de múltipla escolha e dissertativas [...] e não era muito tempo [...] parece que foi num domingo de manhã.(E6)

O instrumento em si [...] era uma prova, vamos dizer assim, extensa.(E8)

Identifica-se a partir do depoimento de um dos dirigentes e dos alunos a situação das questões dúbias do instrumento

A gente pega um Provão, a gente enxerga muito a questão em dúvida, com [...] pra [...] formulada especialmente pra confundir o aluno.(E4)

trabalhar [...] não só o conteúdo em si, mas a interpretação da questão, o macete de descobrir o que que realmente a questão ta pedindo [...] Então quer dizer, é meio que assim, vestibular, meio que, cursinho pré-vestibular, é coisa de macete. (E4)

tu tinha que interpretar muito bem essas questões pra não cair no “pega ratão”, coisa assim, né, que elas eram bem [...] digamos assim, bem formuladas em termos de [...] a gente poder se enganar muito fácil.(E8)

vi algumas provas que achei que tinha algumas questões dúbias. (E7)

Dentro desta subcategoria, também identifica-se as percepções em relação ao critério de avaliação, ou seja, a partir de que parâmetro os resultados são obtidos através do instrumento :

antes nos tínhamos uma distribuição normal, né, que.. num percentual 2% eram “A”, 18 eram “B “ e [...] assim sucessivamente. Agora não é mais distribuição normal. É média, mais um desvio padrão [...] mais um desvio padrão e acima de um desvio padrão, ou abaixo,[...] não deixa de ser, também, uma forma de rankiar, né, toda análise discriminante como esta, ela faz um rankiamento. Então, eu, particularmente, penso que isto teria que ser repensado. Não me pergunta como é a solução. (E1)

essa média é feita não [...] não uma média de cima pra baixo. É feita um média de baixo pra cima, então, necessariamente, se tira um “A “, não quer dizer que seja uma [...] por exemplo [...] acima de sete, pegar uma idéia de número, que não é a intenção. Então ali eu também fiquei um pouco mais aliviado, porque eu não sei qual foi a nossa média, por exemplo, da minha turma e não sei dos anteriores, mas, daqui um pouco, até seria interessante olhar, e daqui a pouco a nossa média, em termos de turma, até foi um pouco melhor, mas como a média geral foi maior, nós ficamos abaixo. (E10)

A gente vai ter [...] profissionais medianos, né, vai ter profissionais medíocres, né, mas como o Provão, que é feito por uma média, [...] né, esses [...] profissionais não tão bons, eles podem estar classificados no “A” e ter o “A” do seu curso no seu currículo, mas esse “A” não garante que ele seja o melhor, né, e eu acho que o mercado [...], né, embora valorize, ele também tem a visão de que isso não é uma verdade total. (E4)

Assim como o Provão, os critérios de avaliação são criticados principalmente pelos dirigentes das instituições em geral, conforme pode ser evidenciado nos eventos relacionados ao Provão.(Obs. 2 e Obs. 3)

Através das leituras, das observações e das falas dos entrevistados, surge a seguinte reflexã acerca do critério estabelecido: o ENC - Provão veio

como forma de avaliar a qualidade dos cursos de graduação do país. O fato do resultado estar relacionado à média geral da área, não seria uma forma de garantir que pelo menos alguns dos cursos avaliados obtenham conceito A ? Se o resultado partisse de uma escala de 0 a 10, sendo 10 a nota máxima atingida no ENC - Provão e conseqüentemente significando conceito A (podendo este conceito estar situado entre 9 e 10) não correria-se o risco de, em determinadas áreas, não obter nenhum conceito A ? E assim sendo, como o governo poderia justificar ou mostrar a melhoria da qualidade de ensino?

Finaliza-se com a seguinte reflexão : o ENC - Provão do curso de Administração de Empresas da Feevale no ano de 2003 resultou no conceito C. A média geral atingida pela instituição neste curso, seria conceito A se fosse aplicada para a área de Ciências Contábeis. Em linhas gerais, os alunos destes dois cursos chegaram numa média próxima. Entretanto, para um curso foi atribuído conceito C e para outro, conceito A.

O depoimento de um aluno traz uma consideração a respeito :

eu acho que ele pode ser [...] um balizador “mede” o geral, né, mas [...] nas entrelinhas pode ficar muita coisa pendente, que tu não vai conseguir medir, né, porque que [...] que determinado curso tem determinado desempenho se ele está dentro da mesma instituição? Por exemplo, no caso desta instituição aqui, existem professores que tramitam entre diferentes cursos, né, e provavelmente eles tenham o mesmo nível de conhecimento, por isto eles estão em diferentes cursos pra poder lecionar pra diferentes alunos, daí. Então, pode ser um pouco injusto um professor que leciona num curso de administração ter lecionado num curso de contábeis e ter uma disparidade entre os dois cursos na realização do Provão.(E12)

até que ponto esse conceito “A” realmente é “A”.(E7)

Este exame pode ou não garantir a qualidade de ensino, entretanto o governo, idealizador do ENC - Provão, precisa justificar sua existência apresentando bons resultados das instituições.

7.1.3 Ferramenta

O ENC – Provão como parte integrante da sistemática de avaliação, objetiva fornecer subsídios para as instituições em relação à qualidade dos cursos ofertados. Conforme o documento (D13), o ENC tem como objetivo principal contribuir para a melhoria da qualidade do ensino ministrado pelas IES em seus cursos de graduação. O foco da avaliação é o curso e não o graduando, que, por meio do desempenho que demonstra nas provas, fornece indicadores essenciais da qualidade da sua formação acadêmica.

O próprio relatório do MEC encaminhado à instituição com os resultados anuais do exame traz algumas considerações a respeito:

Embora cientes das limitações do instrumento enquanto mecanismo de avaliação de curso, estamos convencidos de que os dados gerados, tanto no que tange aos resultados da prova quanto à opinião dos graduandos, podem ser bastante úteis para orientar as ações pedagógicas e administrativas da instituição e do curso, podendo contribuir significativamente para uma reflexão interna com vistas à melhoria da qualidade do ensino de graduação. Por esse motivo, solicitamos o empenho de Vossa Senhoria no sentido de promover, no âmbito de sua instituição, as discussões que julgar necessárias.(D22)

Neste sentido, esta avaliação pode ser utilizada pela instituição como uma ferramenta que fornece condições para a melhoria dos seus cursos. De acordo com Andrade (2002) o ENC - Provão é um dos elementos da prática avaliativa e tem por objetivo alimentar os processos de decisão e de formulação de ações voltadas para a melhoria dos cursos de graduação. Esta visão é confirmada pelo dirigente da instituição :

ele traz algumas informações, que podem ser bem trabalhadas, em relação ao desenvolvimento de conteúdo, capacidade e habilidade [...] ele pode ser trabalhado em sistema gerencial. (E1)

fizemos avaliações de desempenho, pra tentar ver algumas eventuais dificuldades que nós pudéssemos ter em relação aos conteúdos, em relação aos desenvolvimentos. E serviu pra autocrítica de alguns professores e pra própria coordenação dos cursos repensar alguns conteúdos. (E1)

Eu sei de Instituições que têm usado muito bem os resultados do Provão, no sentido de melhorar o seu próprio processo. Nós aqui também fazemos isso de certa forma, né, [...] talvez não com a intensidade com que nós poderíamos fazer, mas também fazemos. (E1)

Segundo Andrade (2001) esta ferramenta possibilitou a criação de uma base de dados e gerou informações dos cursos e instituições dentro do sistema de ensino superior brasileiro:

O Exame Nacional de Cursos (ENC) visa constituir um indicador de qualidade do ensino nos cursos de graduação. O ENC verifica a aquisição dos conhecimentos e habilidades básicos dos grupos de concluintes dos cursos de graduação, e seus resultados produzem dados por instituição de educação superior, categoria administrativa, município, estado e região. Assim, são constituídos referenciais que permitem a definição de ações voltadas para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação, por parte de professores, técnicos, dirigentes e autoridades educacionais. (D21)

Considerando algumas questões postas no Projeto Pedagógico Institucional, no que tange à operacionalização do ensino de graduação, pode-se identificar que o ENC - Provão enquanto ferramenta, pode auxiliar a instituição a alcançar alguns objetivos ali propostos, tais como:

- Desenvolver o Programa Institucional de Capacitação Docente.
- Desenvolver assessoria e formação específica aos professores Coordenadores de Curso.
- Promover a integração entre os institutos acadêmicos, cursos e níveis de ensino.
- Dar continuidade ao PROIN, qualificando o processo de avaliação institucional.
- Desencadear o processo de renovação e reconhecimento dos Cursos de Graduação e o recredenciamento do Centro Universitário. (D6)

Na visão de alguns alunos, eles entendem a validade do exame como ferramenta:

a gente pôde testar o que aprendeu, não só em sala de aula mas em um evento independente, fora da Instituição, que é o mesmo a nível nacional, e ter uma boa nota nele, ele me parece uma maneira de análise [...] interessante. (E11)

é legal pra ter um comparativo, a nível nacional.(E5)

não deixa de ser interessante pra [...] pra que o MEC tenha conhecimento do ensino, de como está o ensino nacionalmente nos vários cursos.(E7)

Neste sentido, apesar de ser entendido como uma ferramenta gerencial, esta avaliação recebeu outra conotação diretamente relacionada com a questão mercadológica, conforme os depoimentos de alguns dirigentes e alunos:

Este é um aspecto ruim do Provão, porque muito mais do que usar como ferramenta gerencial, as instituições têm usado o Provão como uma ferramenta de marketing [...] o Provão não nasceu com este propósito, foi vendido uma imagem para a sociedade. (E1)

como toda e qualquer organização, né, o mercado, as empresas, as escolas, elas tendem a se valer desse recurso e usar isso, né, até pra marketing próprio, né, tantos profissionais “A”, né, no seu [...] no seu “status”, acho, por que não? Todos usam. A própria Instituição acaba usando isso [...] né, [...] porque tá ali de bandeja, quem não usar é bobo! Tem que usar, né, tá aí!(E4)

as Instituições têm usado isto como ferramenta de marketing” né, a Feevale também usa isso, e eu acho que também, não drasticamente como outras.(E7)

eu vejo que a Feevale utilizou bastante como marketing, né, porque o primeiro A foi da minha amada turma. (E5)

Um enfoque interessante é o das instituições públicas, que não se mostram preocupadas e não medem esforços ao criticar a ferramenta :

as Universidades Federais, né, [...] ou as Públicas, que têm tido um principal desempenho no Provão, são os maiores críticos do próprio Provão, né, e teoricamente uma incoerência visto que têm os melhores conceitos, mas eles também não estão preocupados em usar os conceitos como ferramenta de marketing, então eles estão mais isentos, né, na crítica que fazem à ferramenta Provão. (E1)

Só Instituições Públicas que não se importam muito. (E4)

A instituição, na visão de dois dirigentes, entende o ENC - Provão como uma ferramenta :

o Provão não pode ser o objetivo da formação, tem que ser um instrumento de simples [...] instrumento de avaliação como ele é, e não um balizador para as políticas da Instituição. (E2)

ao mesmo tempo que tem pontos negativos, ele faz a gente pensar algumas coisas. (E4)

Desta forma, ao mesmo tempo em que esta avaliação permite uma reflexão por parte da instituição, algumas questões ainda permanecem obscuras:

eu acho que confunde um pouco, se o Provão trouxe um resultado ou se a capacitação de professores e a própria exigência de mercado fez com que isto mudasse. Eu percebo uma melhoria de ensino na área de graduação.(E3)

Ele é um instrumento, mas agora não é [...]na minha opinião não serve como uma avaliação de qualidade de ensino, ta, apesar de ser uma prova, então [...] uma prova escrita, uma prova objetiva e subjetiva, né, apesar disso acho que poderia ter outras ferramentas.(E2)

A avaliação eficientista ou produtivista deve se preocupar com a correlação entre custos e rendimento, ser um instrumento funcional da eficiência, isto é, incrementar maiores rendimentos com menores custos. Ligado a isso, a avaliação deverá ser instrumento da otimização gerencial e produzir tabelas de comparação para orientação do público em geral, especialmente daqueles que se relacionam com a educação na qualidade de consumidores ou clientes. (DIAS SOBRINHO, 2002, p.173)

Não sei se é uma ferramenta correta, mas é uma forma de avaliar a qualidade de ensino no Brasil. (E2)

Segundo um dos alunos entrevistados:

eu enxergo como positiva esta ferramenta do Provão pra medir desempenho, pra instituição ela também é positiva se ela for [...] lapidada, vamos dizer assim, olhado com carinho o que está acontecendo em determinados cursos que podem oscilar, como foi o caso da Administração, né, que oscilou de C para A, de A para C, então [...] tem uma coisa aí no meio aí que não ta fechando.(E12)

O ENC - Provão é efetivamente entendido como uma ferramenta que pode auxiliar os cursos e as instituições, entretanto, não se pode considerar como ferramenta única e exclusiva para o processo de avaliação, pois

verifica-se algumas limitações. Caberá a cada instituição, o uso adequado desta ferramenta, que sem dúvida envolverá discussão, auto-análise e esforço de todos agentes, diretores, coordenadores, professores e alunos, para tornar a ferramenta significativa. Caso contrário permanecerá como um troféu a ser exposto, no caso de bons conceitos, ou algo a ser justificado no caso de baixos conceitos.

7.1.4 Docentes

Apesar do governo e do mercado ditarem as suas leis, um agente imprescindível dentro deste processo sem dúvida é o professor, conforme argumento de um dirigente :

Por mais que a gente fale que o processo é assim [...] que a avaliação é assado, que o currículo [...], né, é preto, e assim por diante, o professor, de posse do seu programa de aprendizagem, das suas concepções, das suas construções, ao longo da sua vida profissional e acadêmica, ele entra dentro da sala de aula e fecha a porta, e ali ele reina [...] absoluto, (E4)

A condição essencial do currículo (...) é a qualidade do professor. (DEMO, 2000, p. 93) (D6)

Controvertida ou não, a sistemática de avaliação originada pelo ENC - Provão gerou algumas ações por parte das instituições. A preocupação com a qualificação docente tornou-se fator relevante para as IES.

se percebe claramente um movimento, nos últimos 5 e 6 anos, de cursos de formação de professores da área de pós-graduação, principalmente mestrado e doutorado. [...] eu acho que confunde um pouco, se o Provão trouxe um resultado ou se a capacitação de professores e a própria exigência de mercado fez com que isto mudasse. (E2)

As diretrizes para os cursos de formação de professores do Centro Universitário Feevale, expressas no documento (D4) traz a seguinte colocação:

A qualificação de professores para o ensino superior não deve restringir-se ao domínio da ciência. No âmbito da formação dos formadores é imprescindível que a competência pedagógica esteja presente, o que impõe, de imediato, a necessidade de integração entre as demandas da graduação e os currículos dos programas de pós-graduação.(D4)

No que diz respeito à qualificação docente, um dos aspectos considerados pelo MEC e pela instituição diz respeito à titulação dos professores. Entretanto, a qualificação docente é algo muito mais amplo do que titulação, pois além de contemplar a formação em si, o que habilita o professor à docência no ensino superior, deve-se considerar algo maior, a vocação do professor, no sentido de compromisso efetivo com a docência.

Primeiro: não adianta tu teres um excelente projeto pedagógico se o professor não executar; segundo: não adianta tu pensares, e estares com as melhores tecnologias do mundo, se tu não usar; não adianta o professor ter uma excelente capacidade e não ter envolvimento e não criar, não [...] ter um processo quase simbiótico com seus alunos, [...] (E1)

O corpo docente de uma instituição de ensino é o principal agente executor do projeto pedagógico institucional. Assim, torna-se fundamental que o mesmo tenha profunda identificação com os princípios que norteiam este projeto, colaborando efetivamente com a operacionalização das metas tratadas.(D6)

o ensino, antes de mais nada, tem alguma coisa de ideal. (E2)

Quando se questiona e se discute as questões de qualidade no ensino, percebe-se o forte vínculo que os professores possuem neste quesito, e são identificados e percebidos como agentes do processo. Assim, recai sob os professores, uma responsabilidade maior, ou seja, um ensino de qualidade passa necessariamente pelo professor:

qualidade de ensino [...] é a motivação dos recursos humanos no sentido de alcançar os objetivos que estão estabelecidos no projeto pedagógico. (E1)

o papel do professor aqui, também, é fundamental porque ele é um agente, né, juntamente com o aluno, dentro do processo educativo. Mas é fundamental a participação dele [...] colocando o aluno como responsável, também, pelo seu conhecimento.(E7)

os professores, pro Provão, ou em termos de ensino, têm que estar atualizados, né, e, vamos dizer assim, tentando, o máximo possível, trazer a teoria com a prática, ta, tentar conciliar as duas coisas.(E8)

o professor, hoje, pra ele poder dar aula ou lecionar no ensino de graduação, em primeiro lugar, ele tem que poder passar o conhecimento, né, não basta tu teres o conhecimento todo e você não conseguir passar este conhecimento para o aluno. Manter o aluno, não só o conhecimento da disciplina em si, mas, informações gerais do que está acontecendo no mundo.(E9)

Traz ainda o Projeto Pedagógico Institucional (D6):

Saber ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto à tarefa que tenho – a de ensinar e não transferir conhecimento. (FREIRE, 1997, p.54 *apud* D6)

Além disso, percebe-se dois papéis ao mesmo tempo distintos e ao mesmo tempo conexos: o primeiro apontado é o papel de educador em sala de aula, de posse do seu plano, com o objetivo de formar o aluno e o segundo, de motivar, orientar, estimular os alunos para a questão específica do exame. Alguns professores têm clareza destes dois papéis, outros, no depoimento de um dos dirigentes, ainda passam à margem do ENC - Provão. Mais uma vez, aqui a responsabilidade recai sob o docente de final de curso, pois mantém um contato direto com os alunos que estão aptos a realizarem a prova, ou seja, alunos em fase de conclusão de curso.

na mão do coordenador do curso e também dos professores que trabalham com os alunos no final. Porque os outros professores às vezes passam [...] à margem. (E4)

É uma consequência natural, dentro da sistemática de avaliação de um curso, que o professor desempenhe um papel relevante neste processo :

o professor é [...] além de toda esta outra questão, né, que envolve o trabalho dele normal em sala de aula, e nesse momento ele é o mais importante, sem dúvida, da Instituição, é [...] também em relação ao Provão. (E1)

se eu fosse trabalhar qualquer disciplina aí, num curso superior, eu teria o maior gosto de pegar todas estas provas e a área que eu fosse trabalhar, fazer uma análise. (E10)

O docente adquire a função de motivador e deve estimular os alunos para que os mesmos tenham interesse em realizar a prova, além de conscientizá-los que o resultado é importante, sem deixar de lado sua função principal: buscar a formação dos alunos de maneira apropriada.

acho que ele tem que buscar, inclusive, o Provão, pra ver do que o Provão está tratando e até tratar isto em sala de aula, quem sabe, em algum momento, ou numa revisão, ou num exercício, alguma coisa deste tipo, mas acho que o papel do professor, realmente, é [...]aquele da [...] enquanto educador e da formação que ele está trabalhando em sala de aula. (E2)

acho que é um instrumento motivador que o coordenador deve usar, né, e ele diz, olha, vamos falar sobre o Provão, vamos conversar sobre o Provão. (E2)

O depoimento de um aluno confirma esta visão :

Eu vejo que o professor tem que, baseado no mercado de trabalho, preparar o aluno para o conhecimento, para o mercado, dando aulas com qualidade, passando o conhecimento adequadamente, se aprimorando [...] tentando ter uma dinâmica adequada com a turma e, por consequência, o aluno vai ter um desempenho adequado pro Provão. Não vejo que o professor deva fazer a aula dele voltada ao Provão, ou pensando na nota do Provão e sim na melhor [...] na qualidade de ensino desta matéria e, por consequência, o aluno irá melhor no Provão.(E11)

o papel dos professores nisso, seria trabalhar o aluno, trabalhar a cabeça do aluno pra isso, pra ele estar constantemente preocupado com a revisão dos seus conteúdos, com a revisão de suas práticas.(E12)

Um dos dirigentes aponta que como professor, utiliza o instrumento como forma de não apenas se inteirar, mas de contribuir para o processo dos alunos. Por outro lado, outro dirigente aponta que em linhas gerais, os professores não se interam do processo. Percebe-se, desta forma, que a figura dos dirigentes é que mantém um forte vínculo e uma preocupação com esta sistemática de avaliação:

eu tenho acompanhado a prova desde que ela surgiu [...] olhando as provas depois que elas ocorrem e analisando as questões, principalmente, as que são da minha área de atuação, eu falo aqui como professor também, né, e eu vejo que ela é muito bem elaborada. (E2)

desconheço, assim, professores que peguem a prova, que façam uma discussão sobre o que está sendo proposto, sobre [...] que ideologias esta prova traz, que implicações têm de acordo com o projeto do nosso curso. (E4)

Já um dos alunos aponta :

o que eu senti, que foi muito bom, no meu tempo quando tinha Provão, alguns professores pegaram os Provões anteriores, né, e deram uma certa orientação pros alunos. (E8)

Verifica-se que o professor, pode ou não, manter um vínculo com a sistemática de avaliação. Quanto maior a aproximação com cargos de decisão, maior a preocupação com o exame :

eu acho que o professor não tem que trabalhar contra a avaliação. Ele até pode discordar que existe uma avaliação, que ele é soberano em sala de aula, que ele [...], mas no momento que nós pensamos o global do todo nós não enxergamos mais, isoladamente, uma disciplina onde ele ministra. Nós enxergamos o todo. (E3)

Quem não vive o Provão, não sabe o que , né, porque tem toda a questão da gente como docente, né, atrás de um curso “A “, “B “ ou “C “, têm os docentes desse curso, né, e a gente se sente responsabilizado. (E4)

O depoimento de um aluno também traz a noção de que é necessário viver o ENC – Provão :

Tu começa a viver Provão no último semestre, ou no último ano de Faculdade, né. Até ali, tu não ta nem aí pro Provão.(E12)

Ainda se percebe uma certa limitação na participação dos docentes nos aspectos relacionados às questões estratégicas do curso, pois mesmo colocados como parte integrante e relevante do processo avaliativo os docentes não assumiram esta responsabilidade :

O professor ainda é aquele que se limita a vir aqui, cumprir o seu programa de aprendizagem e dar sua aula, né, preocupado sim,

com a formação profissional do acadêmico, né, mas não ligado nestas questões de avaliação externa. (E4)

a gente sempre divulga, né, pros professores do curso, né, nosso curso tirou “A”, assim fica todo mundo contente e feliz mas, [...] né [...] fica ali, né. Acho, assim, que falta pros professores a consciência, assim, de todo esse processo, né, de poder refletir [...] sobre o que eles estão trabalhando. (E4)

Avaliação, ENC - Provão, instrumento, ferramenta, são todos decorrentes da prática docente. Pode-se verificar através das leituras, observações e depoimentos, que existem algumas distâncias que precisam ser encurtadas entre professores e instituição.

7.2 Instituição

A instituição é o objeto da avaliação e reflete os resultados obtidos no mercado. Cada uma com as suas peculiaridades e características, aqui, norteia-se a análise nas questões da instituição FEEVALE.

Percebe-se, através das entrevistas e de observações, que a instituição busca uma aproximação constante com o aluno, no sentido de motiva-lo e orienta-lo no processo de avaliação externa. Isso pode ser percebido no relato dos dirigentes e alunos:

o trabalho principal é de motivação, de envolvimento dos alunos. (E1)

sei de instituições que têm enorme dificuldade em lidar, com seus alunos e a questão do Provão. A questão do boicote é público. (E1)

a minha turma toda foi comprometida em, realmente, responder aquilo que sabia da forma como achava correto. (E9)

o que eu senti, que foi muito bom, no meu tempo quando tinha Provão, alguns professores pegaram os Provões anteriores, né, e deram uma certa orientação pros alunos. (E8)

Os dirigentes colocam:

Eu não sei se decorreram ações a partir do Provão, ou se decorreram ações e as ações que aconteceram foram consequência natural. É resgatar a evolução da própria instituição e do que se pensa acerca da educação. (E1)

Acho que nós temos ações isoladas. Dependendo do curso, né, dependendo do [...] do trabalho, tá muito centrado, tá muito pontual na mão do coordenador do curso, né. Digo na mão do coordenador do curso e também dos professores que trabalham com os alunos no final. (E4)

Na percepção de alguns dirigentes, as questões estão isoladas e vinculadas exclusivamente ao curso, não havendo sistematização destas ações.

a gente tem questões pontuais que são organizadas, né, efetuadas pelos coordenadores de curso e alguns grupos de professores, mas sistematizado eu acho que não. (E4)

A instituição poderia promover fóruns de discussão entre os alunos dos cursos avaliados. Talvez isso não tenha se concretizado, uma vez que o curso de Administração de Empresas estreou o Provão e assim, permaneceu durante seis anos como o único curso avaliado pelo ENC.(DC4)

Percebe-se, que mesmo não existindo ações institucionalizadas, foram criados alguns mecanismos :

a Casa busca algumas ações do tipo [...]se o aluno quiser disponibilizar até [...] professores para ajudar mas nada que [...] que diga [...] olha é importante que [...]é obrigatório participar, este tipo de coisa não existe, né, é uma liberdade aos alunos de ter ou não. Existe uma motivação por nossa parte, nós tentamos passar isto para o aluno, que ele deve participar do Provão. (E2)

Um dos dirigentes confirma a criação destes mecanismos :

Eu não sei se todas as Instituições acabam fazendo isso, criando mecanismos, criando um fórum de discussão, acho que se criou uma cultura para o Provão! Eu acho que a nossa Instituição não foge disso, né, porque a gente tem que preparar os alunos pra isso. (E4)

E segue, abordando que não é o ideal :

Não é o ideal [...] a gente criar um mecanismo, um espaço pra discutir questões do Provão! Não [...] não é o ideal! Mas, também, é um compromisso da Instituição, dar conta do que ela, durante esses anos, não deu [...] até [...] como compromisso com o aluno, porque têm coisas que não se dá conta, mesmo! Não [...] o

conhecimento é vasto, ele é muito amplo, a gente não tem como abarcar tudo! (E4)

Outro dirigente, por sua vez, aponta :

Nós [...] não imaginamos que o Provão seja [...] que tenha que ser dada uma atenção extremamente especial pra ele, como outras Instituições que a gente sabe que preparam os alunos pro Provão, dão aulas específicas pro Provão. Nós imaginamos que o Provão deve ser valorizado sim, mas através de um aprendizado contínuo desde o início da formação do aluno, né, desde o momento que ele passou no vestibular. (E2)

Já os alunos comentam:

a Feevale fez algumas aulas de revisão antes, [...] parte só da turma participou (E6)

talvez a mentalidade do Provão, ou a mentalidade da medida de desempenho, deveria ser melhor trabalhada na cabeça dos alunos, e aí, acho que isto é parte sim da instituição.(E12)

O aspecto mercadológico e as preocupações com os resultados preocupam a instituição. Como boa parte das instituições de ensino a Feevale percebeu, ao longo dos anos, a importância desta avaliação. Neste sentido, percebe-se a valorização da instituição em relação aos resultados obtidos:

A Feevale tem valorizado o Provão [...] nós valorizamos porque nós esperamos que alguma forma de avaliação tem que existir. Se esta é a correta ou não, a gente não está contestando isto. É a que tem, é a que é oficial do governo, ou do Ministério da Educação. (E2)

Na visão de dois alunos:

eu acho que pra Feevale não deixa de ser uma forma [...] as Instituições têm usado isto como ferramenta de “marketing”, né, a Feevale também usa isso, e eu acho que também, não drasticamente como outras.(E7)

acho que o nome da Instituição [...] que a gente estuda a gente está carregando no currículo.(E5)

Os resultados obtidos, sem dúvida geraram alguma forma de reflexão por parte da instituição:

Veja o nosso caso por exemplo, que temos sistematicamente tirado altos conceitos “A” ou “B”. É [...], quando o conceito baixa, vem um mal estar geral, sem que nós possamos perceber ou [...] qualquer coisa assim, de que tenhamos falhado no processo, que alguma coisa tenha mudado e não mudou nada. Mudaram as questões, mudaram os alunos, mudou o momento. (E1)

Nós temos consciência, enquanto Instituição, nós temos consciência das coisas que nós vamos ver, se nós sabemos das nossas limitações, também sabemos das nossas qualidades, ta, mas têm algumas Instituições que não acontece isto, elas não estão preocupadas com a questão da formação e da educação, estão mais preocupadas com a questão econômica, dinheiro, esta coisas todas. (E2)

Um aluno entrevistado aponta :

a Feevale cresceu bastante, né, em termos de ensino. Se vê que a Feevale evoluiu na tecnologia como as empresas, ou algumas coisas a gente tem até mais evoluído que nas empresas. (E8)

Os alunos percebem os reflexos na instituição :

pra Feevale, em específico, foi bom , porque assim, até agora todas as notas [...] foram boas (E6)

Eu acredito que para a Feevale, o Provão ele é importante para o desenvolvimento dela, institucional, né, para o mercado, ela fica bem vista no mercado, tanto pelas empresas e pra profissionais que estão se graduando na Feevale, quanto também para os alunos que estudam. (E9)

Institucionalmente apenas quatro cursos participaram do ENC - Provão. Isto é outro fator que ocasiona a pouca reflexão, centrando os mecanismos nas mãos dos coordenadores e envolvidos com os cursos avaliados. Se a maioria dos cursos passassem por esta avaliação, a instituição teria um parâmetro mais delimitado para se posicionar no contexto :

pra gente [...] conseguir avaliar isso melhor, acho que a gente precisa ainda, né, de alguns anos porque a gente não tem a integralidade dos cursos em avaliação. (E4)

eu enxergo como positiva esta ferramenta do Provão pra medir desempenho, pra instituição ela também é positiva se ela for [...] lapidada.(E12)

Na visão de um dirigente:

se nós tivermos uma instituição integrada com o aluno e professor e mercado, nós vamos atingir o que nós temos que buscar. (E3)

Os alunos sugerem :

o Provão deixou de existir agora, mas vamos fazer o nosso Provão, quem sabe!(E12)

talvez, um trabalho mais psicológico, um amadurecimento, assim, pro pessoal ter essa noção.(E10)

Sendo que o Projeto Pedagógico Institucional da Feevale, expresso no documento (D6) aponta para esta direção :

(...) reconhecer que os estudantes constituem tanto o centro das atividades da educação superior quanto um de seus protagonistas. No contexto das instituições, estudantes devem ser convidados a participar da renovação dos níveis de educação – incluindo currículo e reforma pedagógica – e do processo de tomadas de decisão. Tais medidas podem ser implementadas através de estruturas institucionais adequadas.(LÁZARO, 1999, p.101)

Coloca ainda :

Da mesma forma, a participação do corpo docente, através de representação, na construção do projeto institucional, e do diálogo, fortalece a compreensão e a busca de alternativas inovadoras e qualificadas na organização da relação ensino-aprendizagem e na construção e consolidação da identidade institucional.(D6)

[...] a instituição universitária precisa oferecer condições para que seus alunos ampliem seus conhecimentos e sua capacidade de imaginação, além de saber conviver com os processos e as contínuas mudanças que afetam o cotidiano dos tempos atuais. Com essa consciência, buscando acompanhar o dinamismo do mundo exterior, a universidade responderá melhor às novas exigências da sociedade.(D30)

Finaliza-se com o comentário de Neumann (2000) abordando que as IES estão submetidas à tensões e necessidades de mudança. É preciso rever processos, cursos, adaptar-se às novas exigências, enfim um trabalho

árduo que deve partir do esforço das próprias instituições, tendo neste sentido, o papel fundamental dos dirigentes.

7.2.1 Dirigentes

Nesta subcategoria, a análise recai sob o papel dos principais envolvidos com o curso, ou seja, os dirigentes, aqui entendidos na figura do coordenador de curso, diretor de instituto e pró-reitor de graduação.

O ENC - Provão, conforme apontado anteriormente, é uma ferramenta gerencial, que pode ser utilizada pela instituição, a fim de acompanhar e avaliar os conteúdos abordados com os conteúdos contemplando no projeto pedagógico do curso. Embora este exame não possa ser considerado um balizador para as políticas institucionais, ele pode servir como um referencial externo às questões do curso. Neste sentido, o coordenador possui um papel fundamental. O que pode ser verificado na fala de um dos dirigentes:

tem servido pra alguns professores e pra própria coordenação dos cursos [...] é repensar [...] alguns conteúdos. (E1)

Acho que nós temos ações isoladas. Dependendo do curso, né, dependendo do [...] do trabalho, ta muito centrado, ta muito pontual na mão do coordenador do curso, né. (E4)

Conforme Regimento do Centro Universitário Feevale, compete ao coordenador de curso, entre outras atribuições:

II – coordenar a implantação e execução do Projeto Pedagógico do Curso.(D5)

Neste sentido, verifica-se a necessidade do coordenador possuir um forte vínculo com a instituição e que esteja atento às demandas dos alunos, docentes, parte administrativa e relações com o mercado. Este é um trabalho árduo que dependerá de um esforço conjunto da direção da instituição.

Para que o coordenador consiga cumprir seu papel integralmente, é necessário que a instituição dê subsídios, que possibilitem o exercício da sua função.

Em relação ao ENC - Provão, assim como o docente assume um papel de motivador, o coordenador também deverá atuar como motivador do processo, o que envolve uma aproximação com os alunos:

ocorreu um trabalho, tanto das direções das escolas, como das coordenações dos próprios professores, e por que não dizer dos próprios alunos, buscando uma avaliação melhor.(E3)

da Coordenação estar, de certa forma, dando uma importância relativa e relativamente forte ao Provão, quer dizer que, no sentido de fazer com que os alunos se motivem a participar, que preencham a prova, que não façam boicote. (E2)

Pude perceber um certo alívio do aluno ao entrevista-lo. Foi um momento em que ele pode desabafar o seu descontentamento com o conceito obtido pelo Provão. Além de comentar que a entrevista salientava que havia a preocupação da instituição em relação a esse processo.(D10)

Entretanto, o trabalho do coordenador não se dá de maneira isolada :

a direção da Casa tem aparecido, por exemplo, no dia da prova, no local da prova pra [...] pra realmente deixa-los com uma motivação com relação a isto. (E2)

A maioria dos alunos mostra um forte vínculo com os dirigentes da instituição, podendo ser verificado por ocasião da visita dos dirigentes ao local de prova.(OBS.4)

Além de motivador dos alunos, identifica-se através de um relato, que a figura do coordenador pode ser utilizada como controlador :

estou falando como coordenador, nós temos várias formas de cobrar do professor o cumprimento de suas obrigações em sala de aula. Então, uma delas é a certificação em qualidade, outra é a competição que nós geramos entre eles mesmos, a outra é mostrar que os (professores) nossos alunos serão avaliados e ficará muito comprometedor se não tivermos uma avaliação positiva. (E3)

Através do depoimento de alunos de outro curso avaliado, soube que foi imposto a participação em discussões relativas ao Provão, objetivando melhorar o desempenho.(D4)

O coordenador deve estar alinhado e comprometido com os processos de avaliação externa, como meio de garantir que o processo seja bem entendido. As ações, a motivação dos alunos, o uso dos resultados e a reflexão do processo, dependem, basicamente do coordenador, mas devem partir de propostas da instituição, para que inexistam discrepâncias entre os cursos avaliados.

a gente tem que chamar os alunos, a gente tem que conversar, e isso faz com que o processo se torne [...] mais transparente ao longo do processo e eu acho que a nossa Instituição vem caminhando um pouco nisso, também, porque dos cursos que eu sei que têm Provão, eu sei que os coordenadores [...] né, fazem isso! (E4)

Todos os alunos inscritos no Provão passam por uma reunião com o seu coordenador de curso, o qual explica a sistemática de avaliação, sua importância e dá orientações quanto ao instrumento.(D4)

o pessoal disponibilizou as provas anteriores, eu dei uma olhada por cima.(E10)

Embora o papel do coordenador seja apontado como fundamental no processo de avaliação aqui identificado, percebe-se que são necessárias ações institucionais acerca da identificação do papel do coordenador neste processo, caso contrário, corre-se o risco de ter coordenadores apontando em direções diferentes dentro da mesma instituição. E isto não é de todo mal, visto que, a universidade deve ser o espaço para discussão de idéias, percepções e conceitos. O que aqui se faz necessário, é a criação de mecanismos capazes de sustentar a discussão entre os dirigentes e alunos, acerca do tema.

Outro aspecto que pode-se identificar diz respeito ao papel do coordenador ser muito mais amplo do que um gestor ou mero operador de atividades burocráticas. A Feevale, pela sua característica comunitária, se caracterizou como uma instituição que possui forte vínculo com a sua comunidade acadêmica. Alunos, dirigentes, professores e comunidade

dividem o mesmo espaço com uma grande proximidade. E é essa proximidade que pode ser percebida entre coordenadores de curso e alunos. O desafio que se apresenta com o crescimento da instituição, é de que esses vínculos não sejam rompidos, tornando o espaço acadêmico frio e distante dos alunos.

A intenção da instituição é de que o coordenador não fique preso ao seu gabinete, distante dos alunos e disposto exclusivamente a atender às demandas burocráticas que se apresentam na sua função. É necessário que o coordenador perceba a instituição, viva o processo com seus alunos, caso contrário tende-se aos frios espaços acadêmicos, no qual o prestígio se dá muito mais pela titulação alcançada e do que pelas trocas vivenciadas.

O trabalho do coordenador é basicamente este: trocas. Estas trocas se dão entre alunos, demais coordenadores, superiores, e professores. Ele deve estar aberto e receptivo a essas demandas. Este é o desafio que se apresenta aos coordenadores de curso da Feevale.

7.2.2 Alunos

Conforme abordado na subcategoria ENC - Provão, percebe-se que a avaliação e os resultados obtidos pela instituição possuem grande relação com os alunos, conforme identificado na visão dos dirigentes:

O Provão [...] avalia principalmente o aluno e pouco a instituição. (E1)

está avaliando o produto e não o processo, se é que podemos chamar assim do produto. (E2)

Já os alunos identificam o resultado como sendo da instituição:

é realmente um escore da Instituição e do que a gente aprendeu do curso.(E5)

pra Feevale, em específico, foi bom , porque assim, até agora todas as notas [...] foram boas, acho que sempre teve um conceito

bom, então, isso tudo, pra Feevale acho que foi um ponto positivo.(E6)

Percebe-se, através das falas acima, que existem duas visões claramente definidas sobre esta avaliação. De um lado, os dirigentes comentam que a avaliação é do aluno e de outro, os alunos comentam que a avaliação é da instituição.

De uma maneira geral, grande parcela de responsabilidade recai sob os alunos, sendo que estes possuem diversas formas de reagir em relação ao exame. Alguns preocupados e comprometidos, outros nem tanto. Alguns com um forte vínculo com a instituição e outros não. O que é normal num grupo, conforme justificativa dos dirigentes:

Os alunos reagem de diversas formas, como é normal num grupo. (E2)

Algumas vezes as pessoas não estão envolvidas, não estão interessadas em fazer o Provão. (E1)

A fala de alguns alunos confirma esta visão:

o que chateou bastante, que tiveram [...] uns 3, 4 alunos totalmente descomprometidos. (E7)

Quando eu fiz, a minha turma toda foi comprometida em, realmente, responder aquilo que sabia da forma como achava correto, então acredito que tem, realmente como medir o nível de conhecimento.(E9)

Percebe-se que os alunos de uma maneira geral reagem bem ao ENC - Provão, inexistindo maiores conflitos:

os alunos da Feevale, pra mim, é [...] de forma geral reagem bem, não tem tido maiores problemas, né, eles estão empenhados em conseguir [...] um bom desempenho. (E1)

hoje eles estão mais motivados ao Provão, mas há um tempo atrás eles viam isto como uma obrigação. (E2)

na época não teve boicote nada, a turma levou a sério.(E6)

Entretanto, no entendimento de dois dirigentes :

Algumas vezes, usam o Provão como um mecanismo de pressão, pra conseguir algumas coisas, no sentido de chantagem. (E1)

o aluno, ele vê uma obrigação a mais na hora da formação, hoje é mais natural, mas no com [...] antes já era uma obrigação muito mais forte, assim, hoje parece que já assimilaram a questão de aceitar o Provão como um sistema a mais e que não vai prejudicá-los em nada. (E2)

Entende-se que o "uso" desta avaliação tem forte vínculo com o fato dos alunos perceberem a responsabilidade que eles têm nas mãos e que, necessariamente, não vai refletir diretamente na sua vida profissional, mas sim na instituição. Isto, sem dúvida, é reforçado pela instituição :

a gente tem valorizado de forma a, inclusive, fazer homenagem aos alunos que têm se saído bem no sistema de avaliação. (E2)

até esses dias eu achei uma foto do Jornal NH. (E5)

Tão importante quanto aprovar um aluno é ser aprovado por ele. Agradecemos aos acadêmicos de Administração de Empresas da Feevale pela nota "A" no Provão do MEC.(D28)

Quando questionado sob o que seriam estas homenagens, o dirigente coloca :

quando se tira "A", né, no sentido de eles mesmos se sentir valorizados da Instituição pela qual eles fazem parte e da forma na qual eles estão aprendendo, mostrando pra eles que a educação que eles têm aqui, ou a formação que eles têm aqui, é uma formação que está em excelente nível, se comparado, desta forma comparados com outras Instituições. (E2)

Na visão de outro dirigente, o resultado positivo na avaliação não significa necessariamente qualidade de ensino :

o fato [...] de [...] de o aluno [...] de a Instituição [...] de os alunos saírem-se bem, ou não, acho que não reflete, diretamente, a qualidade. (E4)

Desta forma, se percebe que a instituição também utiliza os resultados, quando são bons. Aqui, esta utilização se relaciona com a homenagem prestada ao alunos, na forma de alguma recompensa :

à medida que nós temos tido boas avaliações, isto eu acho importante, o aluno enxerga isto positivo, porque se ele está dentro de uma instituição, e nós felizmente temos tido boas avaliações. (E3)

Feevale é 100% "A" no Provão.(D20)

Em linhas gerais, os alunos não representam um problema no processo avaliativo, pois entendem seu papel e também estão preocupados com a instituição e com o resultado, conforme os depoimentos de alunos e dirigentes :

Acho que aqui na nossa Instituição, eu acho que a gente tem isto. Ainda os nossos alunos são bastante preocupados com o Provão, como toda forma de avaliação, é estressante. (E4)

por um período fiquei ansioso pra fazer o Provão, pouco antes preocupado.(E11)

pra mim a expectativa foi natural, né, eu não [...] tive assim uma [...] uma tensão pré Provão.(E12)

Tranqüilo. Eu achei assim bem interessante de fazer, fica um pouco a preocupação, até que ponto isto não vai sair no meu histórico, a minha nota no Provão.(E9)

Para finalizar esta subcategoria, coloca-se a seguinte reflexão :

O grupo de alunos que realizaria o Provão sofria influência dos resultados obtidos no ano anterior. Para aquele grupo que faria a avaliação, posteriormente a um conceito C, se percebia a intenção de resgatar e melhorar o conceito. Para aquele grupo que faria a avaliação posteriormente a um conceito A, o grupo vinha com uma auto-confiança maior e conseqüentemente julgava o Provão com certa facilidade. De 2000 para 2001 oscilamos de A para C. De 2001 para 2002 oscilamos de C para A. De 2002 para 2003 oscilamos de A para C novamente.(Obs.4)

Percebe-se, através dos depoimentos e observações, que existe a necessidade de criar espaços de discussão formais com os alunos, a fim de que eles possam contribuir efetivamente com o processo de avaliação externa. Existem alguns mecanismos, dependendo do curso, mas nada sistematizado pela instituição.

7.2.3 Curso

Não há dúvidas que o ENC - Provão influenciou algumas questões do curso. Um ganho apontado foram as discussões a partir desta avaliação:

Eu me lembro de reuniões, de discussão, e sistematização dos resultados e de distribuição de desempenho dos alunos em áreas, em determinadas áreas, uma avaliação neste sentido. E [...] isso, sem dúvida foi a partir do Provão. (E1)

Os cursos de graduação são o objeto da avaliação, que no ENC se faz por intermédio da verificação do desempenho dos alunos.(D18)

Assim como a instituição, os alunos e os professores, o curso “carrega” o conceito. Conforme apontado nos aspectos relacionados à instituição, este exame pode ser uma ferramenta subjetiva de avaliação. De qualquer forma, ele imprime sua marca no curso, sem necessariamente refletir a qualidade de ensino deste curso:

quem sistematicamente tira “A”, quando tira um “C” tem dificuldade de explicar. (E1)

Entende-se que o curso não deve preparar os alunos especificamente para esta prova:

Nós [...] não imaginamos que o Provão seja [...] que tenha que ser dada uma atenção extremamente especial pra ele, como outras Instituições que a gente sabe que preparam os alunos pro Provão, dão aulas específicas pro Provão. (E2)

O objetivo geral do curso de Administração de Empresas consiste em formar bacharéis com visão abrangente dos aspectos econômicos nacionais e internacionais, capacitados a utilizarem o conjunto de conhecimentos científicos, integrados e organizados, que lhes possibilite a pesquisa, a seleção de estratégias, o planejamento para a administração das relações da organização com o mercado.(D29)

Entretanto, a conotação de necessidade de preparação dos alunos, invariavelmente acaba aparecendo, conforme comenta um dirigente :

às vezes a gente tem que preparar os alunos pro Provão. (E4)

Os alunos confirmam :

a Feevale fez algumas aulas de revisão antes, [...] parte só da turma participou, me lembro que eu participei.(E6)

De qualquer forma, a instituição possui uma preocupação com o curso, que vai além da preocupação com a avaliação externa. Com o próprio amadurecimento do curso e da instituição, independente de uma avaliação externa, a discussão em torno da qualidade do ensino aparece no comentário de um dirigente :

A Feevale tem aprendido, ao longo do tempo, a trabalhar com qualidade de ensino, através da formação dos professores, através do apoio, de intercâmbios, todas aquelas coisas das questões práticas, aprofundamento teórico, todas aquelas questões que já são intrínsecas, realmente, ao curso. (E2)

As palavras de Wrana Panizzi, publicadas no Jornal NH em março de 2000, sob o título "O currículo da competição" traz algumas considerações :

Como as relações de trabalho mudaram, trocar de emprego não significa mais a frustração do passado. Breve, as pessoas não só terão muitos empregos como também deverão ter as condições de permanente inserção e reinserção no mundo do trabalho. Com isto, todos devem receber não só uma educação genérica e específica, como também uma qualificação individual e coletiva, formando um conhecimento cumulativo através da educação continuada e interdisciplinar.(D30)

Os alunos corroboram :

Se vê que a Feevale evoluiu na tecnologia como as empresas, ou algumas coisas a gente tem até mais evoluído que nas empresas.(E8)

naquela época estudavam bastante a parte do calçado e eu vim de Porto Alegre e eu não tinha aquela realidade, era outra, era uma realidade geral de empresa, não só do calçado, então naquele ano foi difícil. Mas a partir dali o que eu percebi, que os professores foram melhorando, os níveis de ensino deles foram melhorando, as coisas foram se abrindo, foi se buscando professores fora, também, não só restrito ao Vale.(E9)

hoje eu vejo que o pessoal que faz Administração já está bem mais diferente, já está bem mais específico, assim, os estágios, então eu acho que cada vez ta, com certeza, melhorando mais. Adorei o curso, amei de paixão. (E9)

O curso de Administração possui um projeto pedagógico que norteia as ações dos dirigentes e professores. Mesmo sendo um dos cursos mais antigo da instituição, o projeto pedagógico formal do curso foi consolidado no ano de 2000. Na realidade o que existia era um projeto pedagógico informal, na cabeça dos dirigentes da época. Tanto que por ocasião da visita dos avaliadores do MEC em 1998, foi identificado que:

o curso possuía um projeto claramente definido, que justificava o seu propósito, entretanto não estava no papel.(OBS.1)

Qualidade no ensino, em primeiro plano, é obedecer a um projeto pedagógico. (E3)

Percebe-se através dos contatos com os professores, a necessidade de uma discussão maior em torno deste projeto, capaz de ser construído a partir, não só das aspirações da instituição, mas também da contribuição dos docentes e alunos. Este exercício, ainda precisa ser amadurecido no curso. Neste sentido, o projeto pedagógico deverá constantemente ser revisto e reavaliado por dirigentes, professores e alunos, a partir das considerações que são identificadas no transcurso das atividades.

a Casa, nós aqui não tivemos e não temos a preocupação de preparar alunos para o Provão. Nós temos um respeito muito grande a um projeto pedagógico e a um projeto, e a uma coisa chamada de mercado de trabalho. Então o próprio aluno nos mostra aonde nós temos que caminhar, visto que ele tem necessidade de mercado. (E3)

O projeto pedagógico possui forte vínculo com a filosofia do curso considerando o perfil, habilidades e capacidades a serem atingidas pelos acadêmicos.

nós temos o que perder se nós não formos bem no nosso projeto, e nos compromete. (E3)

Uma vez existindo o projeto pedagógico, chega-se às áreas específicas do curso, organizadas em conteúdos e dispostas em disciplinas. Neste sentido, alguns assuntos abordados no ENC - Provão são criticados,

pois se relacionam com disciplinas de início de curso. Isso abre margem para a questão da distância das disciplinas e para a necessidade de relembrar alguns conceitos.

o Provão é no final do curso e tem algumas cadeiras, algumas matérias, alguns assuntos que são levados no começo do curso, então se passou 2, 3 ou 4 anos, então este rememoração, esta busca das coisas que já estavam um pouco perdidas ao longo do tempo sim, então se disponibiliza isto. Mas em nenhum momento se faz com que o aluno, tenha que fazer um curso, tenha que preparar ou tem que ser obrigado a fazer determinadas coisas. (E2)

Os alunos corroboram:

o curso de administração eu vejo ele a partir das disciplinas técnicas. [...] têm disciplinas que tu vê numa fase muito inicial do curso, né, e que tu vai perdendo aquilo pelo caminho.[...] Então, talvez, ir fazendo um enlace entre elas, né, pra que se chegue no final com aquilo mais recapitulado.(E12)

Esta é uma herança da reforma universitária promovida pelo governo militar em 1968, a qual estabeleceu a matrícula por disciplina.

Mesmo possuindo um projeto pedagógico, identifica-se através dos entrevistados que o curso deverá contemplar e trabalhar o instrumento do ENC - Provão, o que necessariamente não fere o projeto pedagógico :

O que a gente vai fazendo, [...] vai pegando modelos anteriores e vai trabalhando em cima, né, tu não muda completamente a forma de trabalhar porque o curso tem uma linha, tem um projeto, tem uma concepção, né. Mas tu começa enxergando coisas de uma forma diferente, afinal, tu consegue vislumbrar, através do Provão, que tu não ta formando só [...] pra aqui, também, né, tu ta formando pra fora. (E4)

Além disso, este exame é um pré-requisito para a conclusão do curso :

é um momento importante [...] no processo conclusivo do curso deles. (E4)

É importante registrar que todos os estudantes que estiverem prestes a concluir os cursos selecionados para o Provão devem prestar o exame, já que ele se constitui em uma condição obrigatória para a obtenção do diploma.(NUNES, 2001, p.56)

quero me formar, tem que se fazer. (E6)

O curso tem a missão de formar para além da técnica:

A boa educação tem a ver com a capacidade de abstração. As disciplinas próprias da administração são úteis no trabalho mas ajudam menos no processo educativo. Educação é o que fica, depois que esquecemos o aprendido. É lidar com as perguntas para as quais não aprendemos as respostas. Encontrar a pergunta e saber buscar as respostas. Palavras do prof. Alexander que integrou durante cinco anos a comissão do Provão.(OBS.2)

o ensino tem que instrumentalizar o egresso, ou o acadêmico, aluno, pra que essa formação ela esteja presente em todas as áreas do conhecimento onde ele for trabalhar. (E4)

eu não posso formar um administrador que seja voltado prum mundo imaginário, eu tenho que formar um administrador que possa, ao mesmo tempo, atuar na minha comunidade e, ao mesmo tempo, tentar mudar esta minha comunidade. (E2)

Confirma Dowbor (2001) que o conhecimento é a matéria-prima da educação e está se tornando recurso estratégico de desenvolvimento moderno, desempenhando papel central nos processos de transformação social.

7.3 Mercado

O ENC - Provão, além de criar subsídios para as instituições internamente, ganhou uma importância uma vez que o mercado entendeu esta avaliação como classificatória, tornando as instituições visíveis. Assim, existe uma pressão do mercado quanto aos resultados atingidos, bem como quanto a preparação dos profissionais graduados pelos cursos avaliados.

Segundo Schuch (1998) a história apresenta que o objetivo das IES, desde o seu surgimento, era a formação de mão-de-obra para o Estado, desde então se tem a forte conotação de formar para o mercado.

O profissional do futuro é, portanto, aquele com a competência que lhe é dada pelo conhecimento científico-tecnológico, associada a uma visão de sociedade, pois a consciência e a prática da cidadania são também exigências da contemporaneidade. Assim, se o mercado exige empresas e indivíduos competitivos, a sociedade quer cidadãos competentes e comprometidos.(D30)

Muito mais do que subsidiar a auto-análise e a reflexão das instituições, tanto o governo quanto o mercado utilizam o ENC - Provão como uma ferramenta de competitividade entre as instituições gerando a disputa por bons resultados. As falas de alguns dirigentes confirmam esta visão:

é positiva a competição, e no momento que as instituições começam a se preocupar qual é o melhor do ranking, eles vão se preocupar com mais qualidade, porque ninguém gosta de ser rejeitado(E3)

Hoje todos os países já fazem um tempo o rankiamento, de certa forma cria uma competição, e a competição, neste sentido, acho que ela é [...]ela é saudável. (E2)

eu soube de uma Instituição que os alunos estavam recebendo camisetas, marketing, né, sou "A ", ou isso, ou aquilo, financiado por uma empresa relacionada ao ramo da formação, né. Então, acho que o mercado só tem a ganhar com isso, porque, embora, a qualidade não esteja, necessariamente, presente em cada um desses conceitos recebidos, né, ele é um conceito válido, aceito socialmente e academicamente. (E4)

O relato de alguns alunos corroboram :

esse grau, hoje, é visto pela sociedade e é importante que a Instituição vá bem como um conjunto.(E7)

alunos vão buscar, com certeza, a Instituição que tem uma pontuação maior no Provão, porque lá, então, eles sabem que, realmente, o ensino é bom.(E9)

o "ranking", vamos dizer assim, ele é interessante desde que é [...] realmente, seja medida uma qualidade do curso, né. É interessante em termos do aluno saber a Faculdade que ele está entrando, se ela realmente vai dar subsídios pra ele, vamos dizer assim, poder exercer a profissão dele(E8)

É marketing, eu acho que é visibilidade, e se a Feevale está indo bem, eu estou indo bem porque eu me formei lá.(E5)

Ristoff (2002) tece um comparativo acerca das duas lógicas da avaliação, como ele mesmo coloca : a lógica do Campus e a lógica do mercado.

Percebo, pois, nitidamente, hoje, duas lógicas de avaliação : a primeira, a lógica da Universidade de verdade, capaz de ver o presente sem perder de vista o futuro ; capaz de perceber o útil sem tornar-se utilitarista, capaz de ser eficiente, sem tornar o eficientismo uma religião ; capaz de produzir sem ser vitimado pelo produtivismo ; a outra, a lógica empresarial – do imediatismo, do utilitarismo, do economicismo, do produtivismo. A primeira é a lógica do campus, a outra é a lógica do mercado ; a primeira é a lógica da autonomia, a outra é a lógica do conformismo ; a primeira é a lógica da aventura, a outra é a lógica dos caminhos já trilhados ; a primeira é a lógica do respeito às diferenças, a segunda é a lógica da uniformidade ; a primeira é avaliação formativa, a segunda é avaliação somativa ; a primeira pensa processos e neles interfere a segunda se interessa preferencialmente pelo produto ; a primeira tem a qualidade como sua meta, a segunda só pensa qualidade através da quantidade ; a primeira sonha com a importância no campus, a segunda sonha com o impacto na mídia ; a primeira é a lógica da construção, a segunda a lógica do desmonte ; a primeira é o PAIUB, a segunda é o PROVÃO. (Ristoff, 2002, p.34)

Apartir dos dados coletados verifica-se que a avaliação e, mais especificamente o ENC - Provão, mantém um forte vínculo com o mercado e com o governo que utiliza esta avaliação :

Advém dessa orientação eficientista da avaliação e sua função controladora o uso de indicadores quantitativos e comparáveis para benefício do mercado. (DIAS SOBRINHO, 2002, p.173)

o mercado quer o melhor, né, ele quer o melhor funcionário, ele quer [...] o melhor administrador, o melhor médico, né, as Instituições precisam dos melhores profissionais pra crescerem, pra se desenvolverem e pra se promoverem. Então tão usando, né, o que o governo, de bandeja, oferece, né, pra estimular isso consigo, né, é a legislação mantendo, né, uma coisa que o mercado [...] sempre tenta manter aceso(E4)

nós não podemos esquecer que nós somos competidores e em qualquer situação de ensino ou não. (E3)

hoje os potenciais clientes valorizam a entrada, o ingresso na instituição de quem tem boas notas no Provão do MEC. A gente não pode fugir disto.(E7)

Meneghel & Lamar (2002, p. 150) dizem:

No contexto do Estado regulador, em que as empresas e serviços estatais adotaram um *ethos* próprio do mercado, a avaliação de programas e políticas sociais, inclusive educacionais, adquiriu grande importância. A utilização de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos, e a necessidade de introduzir mecanismos de responsabilização e controle mais sofisticados fizeram da avaliação baseada em indicadores objetivos capazes de medir performances um pré-requisito para o acompanhamento dos níveis de competitividade.

Almeida Júnior (2002, p. 173) complementa:

O mercado, e não mais o Estado-Nação, demarca as fronteiras físicas, políticas, econômicas, sociais e culturais entre os países (IANNI, 2000). Os centros decisórios não são circunscritos nos limites territoriais, mas sim por organizações comerciais e industriais em âmbito mundial. Na realidade, no que tange ao funcionamento do Estado, essa grande modificação representou a transição da postura do “Estado interventor”, condutor da coisa pública para a postura definida por Neave e Van Vught (1994) pela expressão “Estado Avaliador”.

Isso decorre basicamente da preocupação com o mercado. A instituição vai estar exposta aos resultados que ela obtiver e, como conseqüência, vai carregar este resultado.

tu tem um processo, né, que vai marcar a Instituição positivamente ou negativamente, e não só a Instituição como o próprio aluno que carrega a [...] o conceito da Instituição. (E4)

acho que o nome da Instituição [...] que a gente estuda a gente está carregando no currículo.(E5)

Frente à diversidade cultural do nosso país e frente às peculiaridades de cada região, o exame também é questionado pelo fato de ser aplicado nacionalmente, não considerando as peculiaridades e características de cada região :

a gente sabe que, aqui é uma realidade que lá no Mato Grosso, Amazonas, é outra. Como é que fica isso, uma vez que o Provão, ele é nacional. (E4)

A gente vive num país chamado Brasil que é muito amplo, muito grande, então eu não sei até que ponto ele, realmente, atinge os

objetivos gerais [...] e [...] pode prejudicar algumas Instituições em função disto.(E7)

Aguns alunos percebem o lado positivo disto :

é legal pra ter um comparativo, a nível nacional.(E5)

um evento independente, fora da Instituição, que é o mesmo a nível nacional.(E11)

o que eu aprendi, realmente é o que o mundo espera de um administrador que não seja só os professores da instituição.(E5)

De uma maneira geral, percebe-se através das falas dos alunos, que eles entendem este exame como uma medida de avaliação que vai ser definitiva para as escolhas no mercado :

se eu estou em dúvida em qual universidade que eu vou, eu poderia ir aqui [...] ou ir ali do lado, na concorrente, né, e preferi em quem está indo bem no provão.(E5)

isto pro mercado é interessante[...].Hoje se eu for entrar numa nova instituição pra fazer um determinado curso que seja, eu já vou tentar olhar o histórico desta instituição em relação ao que ela vem oferecendo pro mercado em termos profissionais. Então neste sentido sim, o Provão pode ser uma ferramenta.(E12)

hoje os potenciais clientes valorizam a entrada, o ingresso na instituição de quem tem boas notas no Provão do MEC. A gente não pode fugir disto.(E7)

os alunos vão buscar, com certeza, a Instituição que tem uma pontuação maior no Provão, porque lá, então, eles sabem que, realmente, o ensino é bom.(E9)

O mercado coloca o ENC - Provão como uma medida válida e neste sentido, principalmente as instituições privadas disputam alunos. Entendido ou não como medida de qualidade, o resultado atingido pela instituição impacta na sua visibilidade. Mesmo que as instituições questionem esta avaliação, o mercado e inclusive os alunos incorporaram-a como uma medida válida, apesar de controvertida.

7.3.1 Qualidade

A percepção de qualidade no ensino dos dirigentes da instituição pode ser assim evidenciada:

Qualidade de ensino é complicada! (E1)

Qualidade de ensino é a qualidade de processo, qualidade não só de instalações, de projetos pedagógicos, mas principalmente de recursos humanos, é a motivação dos recursos humanos no sentido de alcançar os objetivos que estão estabelecidos no projeto pedagógico. (E1)

a qualidade, ela tem que estar ligada a um processo de aprendizado, ta, ela tem que ser atual, ela tem que olhar pra frente, ela tem que ser dinâmica, ela passa por um processo de [...] de qualificação docente com a relação com a Universidade. Eu vejo a qualidade de ensino, aquele ensino que tenha a realidade aplicada à questão teórica, e sempre olhando as novas tecnologias, sempre olhando pro futuro. (E2)

Qualidade no ensino, em primeiro plano, é obedecer a um projeto pedagógico. (E3)

eu acho que a qualidade no ensino ela tem que estar sempre atrelada, por esta natureza de poder atender, né, as demandas das regiões e dos locais onde as Instituições, as diferentes Instituições de ensino estão localizadas, ela tem que passar pela formação do sujeito, cidadão. (E4)

qualidade no ensino é o princípio, né, ela tem que atender às necessidades do mercado, né, do mercado de trabalho, da sociedade enfim, mas pensando sempre na formação de um sujeito melhor. (E4)

Já a qualidade na visão de alguns alunos entrevistados pode ser identificada:

qualidade de ensino, seria o que tu aprendeu dentro, né, da Faculdade, tu poder, realmente, utilizar no teu dia-a-dia, que são coisas práticas que tu utiliza dentro das empresas. Não adianta tu aprender um monte de teorias e tu chega na prática são bem diferentes, não aplica, quer dizer, tu aprendeu uma coisa inútil, de uma certa forma.(E8)

Penso [...] que existe uma mudança, sim, que a Instituição ta crescendo muito rápido mas [...] junto a isto tenta [...] qualificar melhor seus professores, que os alunos tentam [...] participar melhor, a medida que a Instituição vai crescendo, vai oferecendo

mais recursos, mais [...] formas de aprendizado, os alunos participam mais, como meus colegas [...] a gente comentava que já era bom as visitas [...] a participação nas visitas técnicas, que não tinha nos anos anteriores, o melhor uso de análises em uma empresa como os professores exigiam ou pediam que a gente fizesse estudos de trabalhos de aula baseados no que eles [...] que efetivamente existiam, coisas que no ano passado não me lembro de ter, essas evoluções, essas novas técnicas, novas metodologias, me parecem ser um implemento de qualidade.(E11)

Quando eu fiz vestibular aqui, fiz na PUC em Porto Alegre. Quando eu vim para cá, em 96, eu senti uma grande diferença. O impacto, assim, foi bem grande, até me assustei porque, naquela época estudavam bastante a parte do calçado e eu vim de Porto Alegre e eu não tinha aquela realidade, era outra, era uma realidade geral de empresa, não só do calçado, então naquele ano foi difícil. Mas a partir dali o que eu percebi, que os professores foram melhorando, os níveis de ensino deles foram melhorando, as coisas foram se abrindo, foi se buscando professores fora, também, não só restrito ao Vale, né, foi começando a se buscar professores fora, e a partir dali eu só vi cada vez melhorar e cada vez crescer mais o ensino, o aprendizado.(E9)

a qualidade de ensino, eu vejo que ela vai [...] vai refletir muito em relação ao interesse pessoal de cada aluno. Então não adianta tu ter uma [...] uma super instituição com [...] super professores e um aluno que não se dedica ou que não tem o hábito da leitura, que não tem o hábito de se preparar pras coisas, que não tem a visão, né, pra que que eu to aqui, pra que que eu to fazendo determinado curso.(E12)

O ENC - Provão como medida de avaliação da qualidade, conforme exposto nas categorias anteriores, não é percebido de tal forma pelos dirigentes e alunos como mostra as falas :

O Provão avalia parcialmente esta qualidade, por que se fosse avaliar exatamente a qualidade teria que fazer uma prova para cada tipo de instituição, para cada projeto pedagógico. (E3)

a avaliação da qualidade de ensino tu sabe que não é só o produto, que é o aluno formado, e de uma forma como ela é feita, teria que avaliar [...] avaliando todo o processo. (E2)

O Provão avalia produto. Então ele não vai ao encontro da avaliação da qualidade do ensino. (E1)

a qualidade passa pelo respeito à diversidade, o Provão vai na contra-mão de tudo isto porque ele não é pensado, num âmbito micro, ele é pensado num macro. (E4)

não tenho esta certeza de dizer que ela é medida pelo Provão.(E8)

o Provão não consegue medir, porque ele não vão conseguir mensurar qual é que é o interesse do aluno naquela [...] na realização daquele curso.(E12)

Entendido ou não como medida de qualidade, o ENC - Provão está estabelecido e oito anos de avaliação já se passaram. Percebe-se que houveram alguns ganhos, mas esta avaliação também trouxe alguns desgastes para as instituições, principalmente quando aborda-se a questão resultado. Embora a qualidade abarque todas as categorias e subcategorias abordadas anteriormente, tais como alunos, docentes, curso, instituição, grande peso das questões da qualidade ainda recaem sobre os dirigentes, como tomadores de decisão, bem como os resultados atingidos pela instituição.

7.3.2 Resultado

Não há dúvida que o ENC - Provão, como toda e qualquer avaliação, gera resultados. O objetivo inicial destes resultados seria de uso exclusivo das instituições como forma de apoiar o processo de tomada de decisão dos cursos, conforme abordado nas categorias anteriores.

O ENC utiliza o resultado final do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido ao longo da graduação para a avaliação dos cursos. Portanto [...] não visa à classificação e seleção dos examinandos.(D18)

Com o tempo e o desenrolar das avaliações anuais, esta avaliação gerou um novo propósito. A criação de *rankings* dos cursos e das

instituições. Isto, para um mercado cada vez mais competitivo foi aceito e bem recebido. Entretanto, dois dirigentes comentam a sua visão do *ranking*:

essa questão de rankiar ela é muito ruim, e isto, teoricamente, quando surgiu o Provão não haveria [...] a palavra do Ministro da época, o Paulo Renato, é de que isso seria útil e importante pras instituições.(E1)

não sou contra o rankiamento, sou a favor de um rankiamento de cursos, sou contra usar o Provão para fazer este rankiamento, né, ele é só uma ferramenta que poderia ser usada.(E2)

Na visão de alguns alunos:

o ranking, vamos dizer assim, ele é interessante desde que é [...], realmente, seja medida uma qualidade do curso, né. É interessante em termos do aluno saber a Faculdade que ele está entrando, se ela realmente vai dar subsídios pra ele, vamos dizer assim, poder exercer a profissão dele.(E8)

Pode gerar muita competitividade.[...] tem que ter cuidado com esse ranking.(E7)

Há quem perceba que a instituição, trabalhando com o seu propósito principal, de formação dos alunos, atinja bons resultados neste exame. Entretanto, esta visão pode ser simplista, uma vez que uma série de variáveis implica no resultado: professores, alunos, prova, curso, instituição. Dentre as variáveis apontadas, a decisiva para um bom resultado na avaliação fica a encargo do aluno. Ele, naquele dado momento, tem em suas mãos, a possibilidade de dar o melhor de si, ou não. E vinculado a este momento específico está o resultado do curso.

A instituição tem uma expectativa grande em torno dos resultados uma vez que percebe que o mercado entende e incorpora estes conceitos, impactando diretamente na sua atividade:

As Instituições privadas não, elas disputam mercados, elas disputam alunos, é, então [...] faz a crítica ao Instrumento, mas quando os resultados são bons o usam, há uma certa incoerência nisto. (E1)

Percebe-se que precisa haver dentro da instituição um amadurecimento quanto ao uso dos resultados. É necessário uma análise mais detalhada dos aspectos da avaliação externa, que possibilite entender, interpretar e verificar a sua pertinência. Caso contrário, a avaliação externa entrará como mais uma obrigatoriedade, sem causar um processo de reflexão acerca dos resultados.

Identifica-se também uma dicotomia entre o conceito percebido de qualidade e o conceito utilizado. Por um lado verifica-se que a maioria dos depoimentos corroboram que o ENC - Provão por si só, não indica a qualidade de ensino, por outro lado, quando o resultado é "A", a instituição carrega este resultado como se ele fosse sinônimo de qualidade. Um dirigente comenta a respeito :

a questão do Provão, talvez, ela não reflete exatamente uma qualidade de ensino. (E2)

Homenagem no sentido de elevar estes alunos à condição de "A", quando se tira "A", né, no sentido de eles mesmos se sentir valorizados da Instituição pela qual eles fazem parte e da forma na qual eles estão aprendendo, mostrando pra eles que a educação que eles têm aqui, ou a formação que eles têm aqui, é uma formação que está em excelente nível, se comparado, desta forma comparados com outras Instituições. (E2)

Dois alunos comentam o resultado "C":

Hoje ainda eu encontro colegas meus, onde a gente diz [...] não [...] a gente fez tudo certo, trabalhou tudo numa linha de raciocínio, mas tem uma coisa que a gente não pode nem falar dentro da Faculdade, que foi o "C" que se tirou. E é uma verdade se tu for analisar, né, é um contra-senso que [...] mas [...] (E10)

eu fiquei decepcionada! Decepcionada porque [...] eu não imaginava que a gente fosse descer dois degraus, né! Imaginava, sim, que manter o A era tri difícil. (E12)

Seguem comentando o sentimento que este resultado ocasionou :

chegou o momento, talvez, de provar realmente pra que a gente tinha vindo e a gente não conseguiu. Ficou meio decepcionante!(E10)

Acho que eu tenho que provar profissionalmente é [...] né [...] no meu dia-a-dia, mas ficou uma marca, né, ficou uma marca esta situação.(E10)

Eu [...] gostaria muito de ter saído do [...] da graduação com o conceito A, né! Não é o que aconteceu. Provavelmente os que nos antecederam, que saíram com o conceito A, né, [...] pro mercado talvez isso [...] a curto prazo não seja um grande diferencial, mas pra uma motivação pessoal, provavelmente vai fazer uma diferença sim.(E12)

Através dos depoimentos apresentados, percebe-se que mesmo o exame sendo colocado como avaliador do curso e não dos graduandos, os alunos se responsabilizam pelo resultado, afetando diretamente na estima do grupo.

Outros alunos comentam acerca dos resultados:

nunca foi exigido na minha vida profissional.(E6)

acho que o nome da Instituição [...] que a gente estuda a gente está carregando no currículo.(E5)

Assim como os alunos se responsabilizam pelo resultado, verifica-se através do depoimento de um dirigente, que a responsabilidade e preocupação também recaem sobre a instituição :

nos encontros que a gente tem participado e onde tem se discutido a questão do Provão, sempre fica aquela questão assim, o orgulho é de quem tem conceito "A", né, e a preocupação é também quando ele deixa de ser "A", e a preocupação de quem não é "A".(E1)

Complementa-se com uma citação de um documento:

O ciclo do processo de avaliação do ENC se completa – e ao mesmo tempo reinicia – com a interpretação, reflexão e análise dos resultados e a avaliação de instrumentos e de cada etapa do processo pelos seus principais destinatários: os cursos de graduação, a comunidade acadêmica, a sociedade em geral e o MEC.(D18)

A avaliação, na figura do ENC - Provão, só encontra justificativa na sua realização, se efetivamente houver a preocupação, análise e interpretação dos resultados atingidos. Para isso, é necessário envolver

acadêmicos, docentes, dirigentes e comunidade, uma vez que são todos agentes dentro do processo de avaliação, cujo resultado é impresso exclusivamente no curso. Muito mais do que preocupação com o resultado é necessário possuir ações e reflexões na instituição envolvendo toda comunidade acadêmica.

7.3.3 Divulgação

Invariavelmente ligada ao resultado está a divulgação do mesmo, uma vez que interessa ao mercado, à sociedade e à própria instituição.

A conotação mercadológica em torno do resultado deste exame resultou em mecanismos de divulgação dos resultados, como ferramenta competitiva entre as instituições. Os comentários de dois dirigentes confirmam esta visão:

Eu sou a favor desta avaliação, é, visto que observei as Instituições de Ensino preocupadas em formar um aluno, porque com melhor qualificação e porque isto gerava posteriormente uma avaliação que é divulgada. (E2)

Existe muita Instituição que eu acho que é séria, né, eu acho que a gente tem mais Instituições sérias do que não sérias, embora o que saia na mídia seja o contrário, né, o que apareça seja sempre o negativo, né, mas acho que tem muita Instituição sendo prejudicada, né, pela falta de discussão, pela falta de ouvir, nem todas as Instituições participam dos Fóruns, onde podem ser representadas. (E4)

Outro dirigente por sua vez, comenta que a forma de divulgação é inadequada e gera um desgaste e expectativa para a instituição:

não me agrada muito esse ranking, eu acho que ranking, principalmente a forma de divulgação dos resultados, acho um pouco inadequada. Cria um estresse, né, na Instituição,[...] gera uma dificuldade, e é muito bom depois que sai o resultado, né, e ele foi bom, mas a expectativa anterior a uma divulgação do resultado. (E1)

não adiantaria, é [...] não divulgar pra imprensa os resultados, que as Instituições que tivessem um conceito "A", fariam a divulgação.
(E1)

Outro dirigente traz o seu comentário sobre a divulgação :

como toda e qualquer organização, né, o mercado, as empresas, as escolas, elas tendem a se valer desse recurso e usar isso, né, até pra "marketing" próprio, né, tantos profissionais "A", né, no seu [...] no seu "status", acho, por que não? Todos usam. A própria Instituição acaba usando isso [...] né, [...] porque tá ali de bandeja, quem não usar é bobo! Tem que usar, né, tá aí! (E4)

E um aluno nota "A" comenta :

até esses dias eu achei uma foto do jornal NH.(E5)

A instituição também divulga seus resultados e um exemplo disso foi o ano de 2002 quando três cursos avaliados obtiveram conceito "A". A divulgação foi realizada tanto internamente através de informativo interno com o título "100% A" (D20) quanto externamente através de *outdoors*.

Os alunos verificam :

a Feevale também usa isso, e eu acho que também, não drasticamente como outras.(E7)

Quanto melhores classificados os alunos, melhor, vamos dizer assim, a Faculdade se destaca, né, perante as outras Universidades e lugares.(E8)

Um dirigente comenta

pode até ser usado como já disse antes como instrumento de marketing, pode[...]em áreas como o vestibular.(E1)

Não é incomum receber ligações na coordenação de curso, geralmente às vésperas de vestibular, quando os prováveis candidatos questionam qual é o resultado do Provão.(OBS.5)

Uma vez aceito pelo mercado o ENC - Provão, muito mais do que gerar resultados e base de informações para a instituição, tornou-se uma ferramenta para divulgação e promoção das instituições em geral, com fins mercadológicos. Embora amplamente discutido enquanto ferramenta que

não necessariamente avalia a qualidade, não se discute o uso dos resultados deste exame para fins de divulgação da instituição.

pro aluno é mais importante [...] pra ele saber qual né, tem um monte de Universidades aqui perto, “em qual que eu vou”? Eu prefiro ir numa que tirou “A” [...] se eu estou em dúvida em qual universidade que eu vou, eu poderia ir aqui [...] ou ir ali do lado, na concorrente, né, e preferi em quem está indo bem no Provão.(E5)

CAPÍTULO 8

CONSIDERAÇÕES FINAIS

8.1 Considerações finais, contribuições da pesquisa e limitações

Não existe uma clara identificação acerca das ações institucionais voltadas especificamente para a questão do ENC - Provão. Embora justificado como uma forma de garantir e manter a qualidade dos cursos, não houve um reflexo tão considerável na instituição, que justificasse a implantação e sistematização de ações específicas para este exame. A questão que permeia a instituição relaciona-se à obrigatoriedade da avaliação e o cumprimento das leis estabelecidas pelo governo.

Controverso, não existe uma unanimidade a respeito desta avaliação externa. De um lado percebe-se que alguns entendem a validade do ENC - Provão, refletindo na preocupação das instituições de ensino e de outro, o cumprimento da obrigatoriedade da avaliação.

À medida que o exame foi incorporado pelas instituições, surgiram algumas questões. A primeira delas relacionada com o fato das instituições se preocuparem mais com o resultado da avaliação do que com o processo em si, trabalhando a partir do conteúdo da prova como forma de se certificarem que um bom resultado seja atingido. Esta conotação não deixa de ser pejorativa, uma vez que contradiz todo o discurso da avaliação. Preparar para uma avaliação não garante a qualidade de ensino.

O mérito do ENC - Provão foi ter instituído, tanto a nível nacional como institucional, uma cultura de avaliação, capaz de dar origem a uma discussão que envolve alunos, professores, dirigentes, instituições e comunidade.

O que ainda precisa, de fato ser amadurecido é o uso dos resultados, bem como as informações trazidas pelos agentes do processo. Ainda se percebe nesta avaliação um fim em si mesmo, não se discutindo, não se questionando. Ou então quando essa discussão acontece, fica restrita aos dirigentes das instituições, até porque são, num primeiro momento, os mais atingidos pelo resultado.

Não há dúvida que foi o início da caminhada para que as instituições pudessem refletir o significado da avaliação. Mas há muito que avançar, pois a lógica do mercado acabou desvalorizando o processo e vangloriando o resultado. E as instituições correm o risco de tomar o mesmo rumo.

Enfim, o ENC - Provão, em oito anos de avaliação evoluiu em termos dos dados gerados pelas e para as instituições, dividiu opiniões e, recebeu a conotação classificatória, algo que não é objetivo da avaliação.

Tanto na visão dos dirigentes quanto dos alunos, foi uma avaliação significativa para o curso uma vez que promoveu uma avaliação crítica dos professores e coordenadores acerca dos conteúdos trabalhados, além de estabelecer uma referência nacional para os alunos como forma de verificarem o seu nível de conhecimentos comparativamente com outros alunos do país. Além disso, o ENC - Provão promoveu a discussão em torno da avaliação externa.

Para o curso de Administração de Empresas da Feevale, o instrumento, a prova em si trouxe mudanças significativas, no sentido de nivelar os conteúdos e criar, de certa forma, uma referência aos conteúdos abordados. Isso sem dúvida, permitiu uma auto-análise dos professores no sentido dos assuntos e enfoques trabalhados em sala de aula, além da análise crítica dos conteúdos propostos no Projeto Pedagógico do curso.

O papel do professor neste processo, embora apontado como indireto, é fundamental no sentido de orientar, motivar e explicar a importância do processo avaliativo. Dirigentes e acadêmicos da instituição são unânimes ao

apontarem a importância dos docentes, não só num processo de avaliação como o ENC - Provão, mas principalmente na ação didático-pedagógica em sala de aula. E neste sentido todos apontam que a instituição evoluiu em termos de qualificação do corpo docente.

Todos dirigentes da instituição são unânimes ao apontarem para a necessidade de avaliação. Não existe, entretanto, a mesma convicção quanto à sistemática que deveria ser adotada, pois a avaliação ainda encontra questões muito subjetivas de como é que se avalia efetivamente. Como é que se pode medir, ou quantificar, ou transformar numa informação, o saber de um aluno? Este é o desafio. E por ser este o desafio, se sabe que o ENC - Provão não garante a qualidade de ensino, como entenderam os dirigentes:

eu espero, sinceramente, que continua com o tipo de avaliação, com a mudança governamental, né, se for o Provão ou se for outro tipo, eu acho que deve ter um tipo de avaliação, porque isto faz com que haja um pouquinho mais de preocupação [...] de algumas Universidades.(E2)

acho que também tem informações boas e importantes, né, que podem ser utilizadas, né, a gente não pode [...] é [...] desconsiderar tudo, né, porque fazemos críticas, as críticas sim, elas existem, elas são [...] mas também sou honesto em responder, se me perguntarem como fazer, eu não sei.(E1)

Medir a qualidade dos cursos, objetivo deste exame, é algo complexo, pois envolve a quantificação de variáveis não quantificáveis como o envolvimento da instituição com o aluno, o prazer do professor ao ensinar, a curiosidade e o contexto do aluno ao aprender.

A avaliação, assim como a auto-análise, nem sempre é algo fácil, pois evidencia fraquezas e fragilidades. Percebe-se que a instituição tem se preocupado com as suas fragilidades, embora muitas vezes não discutidas, quer pela falta de tempo, quer pela falta de reflexão, quer por preocupações mais urgentes.

enquanto Instituição, nós temos consciência das coisas que nós vamos ver, se nós sabemos das nossas limitações, também sabemos das nossas qualidades, ta, mas têm algumas Instituições que não acontece isto.(E2)

O ENC - Provão gerou uma reação da instituição, principalmente quando o resultado do curso de Administração caiu para “C”, gerando além de um desconforto geral, uma preocupação com o que poderia estar por trás deste resultado. As reflexões foram

quem, sistematicamente tira “A” , quando tira um “C” tem dificuldade de explicar.(E1)

Eu sei de Instituições que têm usado muito bem os resultados do Provão, no sentido de melhorar o seu próprio processo. Nós aqui também fazemos isso de certa forma, né, [...]talvez não com a intensidade com que nós poderíamos fazer, mas também fazemos.(E1)

o caso da Administração, né, que oscilou de C para A, de A para C, então [...] tem uma coisa aí no meio aí que não ta fechando.(E12)

Os alunos por sua vez entenderam que um bom resultado significa que a instituição mantém um ensino de qualidade. Aqueles que saíram da instituição com um conceito "A" se mostraram orgulhosos e proprietários daquele conceito, aqueles, por sua vez, que saíram com um conceito "C" mostraram-se frustrados e confessaram não entender o que houve.

o primeiro A foi da minha amada turma.(E5)

Quando saiu a divulgação [...] pra mim foi uma decepção, como eu acredito que pro resto do pessoal que se formou comigo.[...] Hoje ainda eu encontro colegas meus, onde a gente diz .. não ... a gente fez tudo certo, trabalhou tudo numa linha de raciocínio, mas tem uma coisa que a gente não pode nem falar dentro da Faculdade, que foi o “C” que se tirou.(E10)

Ah, eu fiquei decepcionada! Decepcionada porque [...] eu não imaginava que a gente fosse descer dois degraus, né! Imaginava, sim, que manter o A era tri difícil[...]assim [...] pegou a gente meio despreparado. (E12)

Alunos e dirigentes também apontaram o uso dos resultados. A Feevale, assim como a maior parte das instituições privadas, disputa mercados e entende o uso dos resultados do ENC - Provão como uma ferramenta de marketing. Cabe ressaltar, que isto não diminui a preocupação da instituição com as questões éticas e de comprometimento com seus alunos em fornecer um ensino de qualidade.

Face ao exposto, entende-se que este trabalho responde a problemática inicial explicitando de que forma são entendidas as políticas públicas de avaliação, especialmente o ENC - Provão, na visão de dirigentes e alunos do curso de Administração da Feevale.

Para finalizar, percebe-se que este trabalho poderá contribuir para o amadurecimento da discussão em torno da avaliação externa, especialmente no curso de Administração, uma vez que foi o passo inicial para sistematização da opinião de alunos e dirigentes acerca do ENC - Provão, o que anteriormente acontecia de uma maneira informal, não permitindo ter dados registrados a esse respeito. Desta forma, os oito anos de avaliação do curso, estão aqui sistematizados.

Como atual coordenadora deste curso, a pesquisadora deste trabalho espera ter contribuído para o crescimento do mesmo. As ações, discussões e caminhadas estão apenas começando e só poderão ser viabilizadas e significativas com a participação maciça de alunos, professores, dirigentes e comunidade. Para isso é necessário o envolvimento de todos, pois não se avalia isoladamente, não se constrói isoladamente, não se cresce isoladamente.

O ENC - Provão em sua proposta do MEC, avalia o curso através do resultado dos graduandos. A Feevale e o curso de Administração de Empresas, entendem que o resultado é de todos: instituição, curso, professores, alunos e dirigentes, portanto não há como não se comprometer com isso.

Este exame foi extinto pelo atual governo, o que parece ser um ato radical, uma vez que não deve-se simplesmente descartar este processo, ainda que ele apresente falhas. O ENC - Provão trouxe informações significativas para o curso.

A instituição fica, mais uma vez, à merce da obrigatoriedade do governo e na expectativa do que está por vir. Resta o cuidado de zelar tanto pelo cumprimento legal das avaliações externas, quanto sua utilização como uma ferramenta que contribua com a instituição e possibilite a auto-avaliação e auto-análise, e não se tornando um fim em si mesma.

8.2 Sugestões para trabalhos futuros

A avaliação e seus resultados subsidiam os *feedbacks*, servindo de retoralimentação para todo processo institucional. Assim, não pode ser um fim em si mesma. Além disso, a avaliação, se bem utilizada, subsidia os esforços para o gerenciamento da qualidade.

Desta forma, sugere-se os seguintes estudos para trabalhos futuros :

- identificação e acompanhamento dos instrumentos de avaliação externa, visto a nova sistemática de avaliação proposta pelo atual governo ;
- criação de indicadores institucionais que subsidiem tanto a avaliação externa quanto a avaliação interna, possibilitando a manutenção e análise dos processos, trabalhando com o princípio de melhoria contínua ;
- análise da percepção da comunidade na qual a instituição está inserida, acerca da qualidade no ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula. **A avaliação da educação superior no contexto das políticas educacionais**. In: DIAS SOBRINHO, J. (Org.). Avaliação democrática para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002. 184p.
- ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de & AMBONI, Nério. **Projeto pedagógico para cursos de administração**. São Paulo: Makron Books, 2002. 159p.
- ARRUDA, José Ricardo Campelo. **Políticas e indicadores da qualidade na educação superior**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1997. 181p.
- Avaliações e exames**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/avaliacoes/>. Acesso em 14 ago. 2003.
- BOSI, Alfredo. **A universidade pública brasileira: perfil e acesso**. Universidade: panorama e perspectivas - Cadernos Adenauer, São Paulo, n. 6, p. 9 – 24, 2000.
- BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 239p.
- CARAVANTES, Geraldo R. **Administração e qualidade – a superação dos desafios**. São Paulo: Makron Books, 1997. 207p.
- CATANI, Afrânio Mendes & OLIVEIRA, João Ferreira de. **O sistema e a política de avaliação da educação superior no Brasil**. Revista Avaliação, Campinas, v.5, n° 3, p. 7 – 14, set./2000.
- CAUDURO, M. T. **Educación Física: movimiento y compromiso social. Estudio de caso en una escuela primaria en Brasil**. Tese de doctorado. Barcelona, España. 1998.
- CAUDURO, M. T. (org.) **Investigação em educação física e esportes – um novo olhar pela pesquisa qualitativa**. Novo Hamburgo: Feevale, 2004. 112p.
- Centro Universitário Feevale. **Relatório de atividades 2000**. Novo Hamburgo: Feevale, 2000.

- Centro Universitário Feevale. **Revista 25 anos de formatura – 1975**. Novo Hamburgo: Feevale, 2001.
- Centro Universitário Feevale. **Projeto Institucional Pedagógico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2002.
- Centro Universitário Feevale. **Programa de Avaliação Institucional do Centro Universitário Feevale PROIN**. Novo Hamburgo: Feevale, 2002.
- Centro Universitário Feevale. **Regimento do Centro Universitário Feevale**. Novo Hamburgo: Feevale, 2002.
- Centro Universitário Feevale. **Diretrizes para os cursos de formação de professores do Centro Universitário Feevale**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- Centro Universitário Feevale. **Projeto Pedagógico do Curso de Administração de Empresas**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- CERTO, Samuel C. **Administração moderna**. São Paulo: Prentice Hall, 2003. 568p.
- COLOSSI, Nelson. **Educação superior em Administração: uma concepção substantiva**. Disponível em: http://www.cad.cse.ufsc.br/artigos/ncolossi_edesp.htm. Acesso em: 23 jan. 2002.
- CONTERA, Cristina. **Modelos de avaliação da qualidade da educação superior**. In: DIAS SOBRINHO, J. (Org.). Avaliação democrática para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002. 184p.
- COVRE, Maria De Lourdes. **A formação e a ideologia do administrador de empresas**. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.
- DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas. **Das avaliações exigidas às avaliações necessárias**. In: VILLAS BOAS, Benigna M.^a de Freitas. Avaliação: políticas e práticas. São Paulo: Papyrus Editora, 2002. 143p.
- DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papyrus, 1994. 160p.
- DIAS SOBRINHO José (Org.). **Avaliação Institucional teoria e experiências**. São Paulo: Cortez Editora, 1995. 180p.

DIAS SOBRINHO José. **Avaliação democrática para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002. 184p.

_____. **Universidade e avaliação – entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002. 192p.

DIAS, Suzana. **Do império à atualidade: marcas de continuidade na história das universidades**. Revista Eletrônica de Jornalismo Científico, fevereiro 2003. Disponível em: www.comciencia.br/reportagens/universidades/creditos.shtml. Acesso em: 20 jan. 2004.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento – os desafios da educação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001. 85p.

DURHAM, Eunice R. **Seminário discute expansão dos sistemas de ensino superior público e privado**. Agência USP de notícias. 26/10/2001

ENSINO superior diante do novo século. Revista do Provão, Brasília, n.4, p.62 – 63, 1999.

GIANESI, Irineu G. N. & CORRÊA, Henrique Luiz. **Administração estratégica de serviços**. São Paulo: Atlas, 1996. 233p.

GODOY, Arlinda S. **Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v. 35, n. 2, p. 57-63, Março/Abril, 1995.

GOLDEMBERG, José. **A expansão do ensino superior**. Jornal Correio Braziliense, Brasília – DF, 30/08/2001 Disponível em: www.prof.com.br/ic. Acesso em: 6 jan. 2004.

GOTTIFREDI, Juan Carlos. **A universidade latino-americana frente aos desafios do mundo atual**. In: PANIZZI, Wrana Maria (org). Universidade um lugar fora do poder. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2002.

GREGO, Sônia M. D. **A avaliação institucional dos cursos de graduação**. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org). Avaliação universitária em questão. Campinas: Autores Associados, 1997. 175p.

HELENE, Otaviano. **MEC quer tornar avaliação da educação superior mais eficiente**. Disponível em : http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/edusuperior/provao/news03_05.htm. Acesso em 10 jun. 2003.

- IDADE da universidade.** Revista do Provão, Brasília, n. 4, p.64 – 65, 1999.
- KOTLER, P. **Administração de marketing: análise, planejamento, implementação e controle.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 1998. 198p.
- LATORRE, Mônica de N. **Empreendedorismo: uma estratégia para um mundo de oportunidades.** Porto Alegre: Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Março de 2001. Dissertação de Mestrado.
- LEAL, Maria Cristina. **Política, religião e educação: o retorno de um debate?** Revista Espaço Acadêmico, ano II, n. 17, outubro 2002. Disponível em: www.espacoacademico.com.br/. Acesso em 31 dez. 2003.
- LINHARES, Milton. **Provão: sete anos, sete erros.** Revista Ensino Superior, ano 4, nº 46, p. 44 – 45, julho/2002.
- MARANHÃO, Magno. **Discurso de abertura do II Seminário dos Centros Universitários.** Disponível em: www.anaceu.org.br. Acesso em 30 jul. 2003.
- MAZZOTTI, Alda Judith Alves & GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais pesquisa qualitativa e quantitativa.** São Paulo: Pioneira, 2001.
- MENEGHEL, Stela M. & LAMAR, Adolfo Ramos. **Avaliação como construção social – reflexões sobre as políticas de avaliação da educação no Brasil.** In: DIAS SOBRINHO, J. (Org.). Avaliação democrática para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002. 184p.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social – teoria, método e criatividade.** 19.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. 80p.
- MIRSHAWKA, Victor & MARQUES, Juracy C. **Luta pela qualidade.** São Paulo: Makron Books, 1993. 287p.
- NETO, Vicente Molina & TRIVIÑOS, Augusto N. S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física.** 1.ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 1999. 141p.

- NEUMANN, Raul Allard. **O papel do Estado e as políticas públicas na educação superior do Chile**. Universidade: panorama e perspectivas - Cadernos Adenauer, São Paulo, n. 6, p. 59 – 81, 2000.
- NICOLINI, Alexandre Mendes. **Fatores condicionantes do desenvolvimento do ensino de administração no Brasil**. Revista da ANGRAD, volume 4, no. 1, Jan.-Mar. 2003.
- NUNES, Edson et al. **Futuros possíveis, passados indesejáveis**. Rio de Janeiro: Garamons, 2001. 108p.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo. **A expansão do ensino superior**. Disponível em: www.admes.org.br/abmes/publica/revista. Acesso em 26 out. 2001.
- OLIVEIRA, Otávio J. (org.) **Gestão da qualidade – tópicos avançados**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. 243p.
- ORSO, Paulino José. **O surgimento tardio da universidade brasileira**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.3, n.1, p. 1-13, dez. 2001. Disponível em: www.bibli.fae.unicamp.br/etd/art01.pdf. Acesso em 23 dez. 2003.
- PANIZZI, Wrana Maria. **O currículo da competição**. Jornal NH, Novo Hamburgo, p. 28, 22 mar. 2000.
- _____. (Org.). **Universidade um lugar fora do poder**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2002. 142p.
- PIONEIROS da nova educação**. Revista do Provão, Brasília, n.6, p.42 – 43, 2001.
- PONTES, Cecília Carmen Cunha; SILVA, Carlos E. Mariano da & CARBONI, Irenice de Fátima. **Análise de indicadores de qualidade para avaliação dos cursos de administração no Brasil**. Revista IMES, p. 20 – 30, 2001.
- RAINHO, João Marcos. **Prova extra-oficial**. Revista Ensino Superior, Ano 2, no. 13, p. 18 – 23, set./1999.
- RISTOFF, Dilvo I. **O Exame Nacional de Curso e a avaliação institucional**. In: DIAS SOBRINHO, J. (Org.). Avaliação democrática para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002. 184p.

- SAMPAIO, Helena. **Heterogeneidade e qualidade: desafios para o ensino superior privado**. Revista da ABMES, ano 17, nº 24, p. 11 a 44, junho de 1999.
- SCHEMES, Claudia & SILVA, Cristina Ennes da. **ASPEUR: uma trajetória comunitária – memória de seus colaboradores**. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2003. p. 163p.
- SCHUCH, Vitor Francisco Jr. **A estruturação da universidade em questão: o caso da UFSM**. Revista Brasileira de Administração, Brasília, v. 11, n. 2, p. 59-96, jul./dez. 1995.
- _____. **Educação e Universidade – raízes históricas e situação brasileira**. Santa Maria: Editora Pallotti, 1998. 163p.
- SCHWARTZMAN, Jacques. **A construção do projeto de centros universitários: há lugar para a autonomia e a pesquisa?** Revista da ABMES, Brasília, n.20, p. 25-28, agosto 1997.
- _____ & SCHWARTZMAN, Simon. **O ensino superior privado como setor econômico**. Trabalho solicitado pelo BNDES. Agosto, 2001.
- SGUISSARDI, Valdemar (Org). **Avaliação universitária em questão**. Campinas: Autores Associados, 1997. 175p.
- Sinopses estatísticas da educação superior**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp> . Acesso em 15 jan. 2004.
- TRINDADE, Hélgio. **Universidade em perspectiva**. Porto Alegre: UFRGS, 1996. 189p.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. 1.ed. São Paulo: Editora Atlas, 1987. 175p.
- TUBINO, Manoel José Gomes. **Universidade, qualidade e avaliação**. Rio de Janeiro: Dunya Editora, 1997. 79p.
- YAMASHITA, Sandra Sayuri. **Efeitos do Exame Nacional de Cursos sobre Instituições Particulares de Ensino de Administração de Empresas, sob a Perspectiva do Corpo Docente**. Administração On Line, vol. 1, nº 4, out./nov./dez. 2000. Disponível em: http://www.fecap.br/adm_online/art14/sandra.htm. Acesso em: 23 jan. 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre:
Bookman, 2001. 205p.

BIBLIOGRAFIA

- ALTERAÇÕES, efeitos e influências do Provão de Administração.** Relatório de pesquisa. CFA, ANGRAD E AD HOMINES, abril 2003.
- BALZAN, Newton César. In DIAS SOBRINHO, José (Org.). Avaliação Institucional teoria e experiências. São Paulo: Cortez Editora, 1995. 180p.
- BELLONI, Isaura & OBINO NETO, Artur. **Autonomia ou âncora? Perspectivas da autonomia universitária.** In: SGUISSARDI, Valdemar (org.). Educação superior velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000. 246p.
- BORJA, Rodrigo. **Educação, globalização e sociedade do conhecimento.** In: PANIZZI, Wrana Maria (org.). Universidade um lugar fora do poder. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2002.
- CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2001. 205p.
- DEAK, André. **Vem aí a avaliação de condições de ensino.** Revista Ensino Superior, ano 4, nº 46, p. 41 – 42, julho/2002.
- ESTRUTURA e apresentação de monografias, dissertações e teses.** MDT/Universidade Federal de Santa Maria. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. 5 ed. Santa Maria: Ed. da UFSM, PRPGP, 2000.
- FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico.** Porto Alegre: s.n., 2003. 150p.
- GOMES, Alberto Albuquerque. **Sociedade civil e universidade: caminhos e descaminhos de uma quase parceria.** Texto extraído da tese de doutoramento do autor (1999). Disponível em: www.unitoledo.br/intertemas/vol_2. Acesso em 23 dez. 2003.
- IMBERNÓN, Francisco (org.). **A educação no século XXI.** Porto Alegre: Artmed, 2000. 205p.
- IMBERNÓN, Francisco. **Entrevista.** Revista Pátio, Ano IV, nº 16, fev/abr 2001.

- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli Elisa Dalmago Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MORHI, Lauro. **Universidade na encruzilhada**. Revista Eletrônica de Jornalismo Científico, fevereiro 2003. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/universidades/uni12.shtml>. Acesso em 10 jan. 2004.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 128p.
- OLIVEIRA, João Ferreira. **A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás**. São Paulo: Faculdade de Educação, 2000. Tese de doutorado.
- PRODANOV, Cleber Cristiano. **Manual de metodologia científica**. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2003. 79p.
- ROTH, Ana Lucia. **Parque tecnológico do Vale dos Sinos: uma ferramenta para o desenvolvimento tecnológico regional**. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Abril de 2003. Dissertação de mestrado.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 30.ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 1996. 104p.
- TRINDADE, Hélió. **Ainda a autonomia universitária**. Informe Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Disponível em: <http://www.unioeste.br/aju/informe/autonomia01.htm> . Acesso em: 24 jan. 2004.
- VERGARA, Sylvania Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Editora Atlas, 2000. 92p.
- WEINBERG, Mônica. **O fim do Provão**. Revista Veja, p. 48-49, 10 de setembro de 2003.