
A AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E O EXAME NACIONAL DE CURSOS: PERCEPÇÕES DO CORPO DOCENTE DE INSTITUIÇÕES PARTICULARES DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS

ARTIGO

Sandra Sayuri Yamashita

Mestranda em Administração pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo
Email: sandrasy@usp.br

RESUMO

Este estudo tem por objetivo traçar um panorama da avaliação do ensino superior e das percepções dos professores das instituições particulares de ensino superior de administração de empresas sobre o Exame Nacional de Cursos, após a sua quarta edição, e os impactos provocados pela sua implementação nessas instituições. Sob esta ótica, busca-se conhecer algumas medidas que estão sendo tomadas pelas instituições para a melhoria ou manutenção da qualidade do ensino, face aos conceitos obtidos através do exame. Para tanto, foram examinados o contexto da avaliação do ensino superior no país, algumas referências internacionais, os antecedentes do Exame Nacional de Cursos e opiniões sobre tendências da avaliação.

A que se destina o Exame Nacional de Cursos (ENC), o “Provão”? Quais seriam os interesses das instituições avaliadas, do Ministério da Educação e Cultura, dos professores, dos alunos, da sociedade? Quais as medidas adotadas para manter ou melhorar a conceituação no exame? Melhorar a conceituação no exame significa melhorar a qualidade do ensino? A seguir, apresentamos algumas análises que podem nos ajudar a compreender melhor estas questões.

1. INTRODUÇÃO

“A questão da qualidade surge como problema socialmente significativo quando os resultados ou produtos que se obtêm das instituições de educação superior deixam de corresponder às expectativas dos diferentes grupos e setores que delas participam e, mais ainda, quando a frustração contínua destas

expectativas começa a se tornar insustentável” (SCHWARTZMAN, 1990). Até há pouco tempo, a sociedade percebia a qualidade do ensino superior pelo prestígio social de seus formados e pela qualidade dos empregos que estes conseguiam no mercado, sem necessariamente expressar de forma direta o nível cultural, a competência e as habilidades construídas ao longo dos anos na instituição de ensino.

Atualmente, a maior preocupação se refere à qualidade percebida do ensino face aos objetivos desejados, em relação aos custos envolvidos. Não se discute mais se a avaliação das instituições de ensino superior deve ou não ser feita, mas como isto deve ser feito, tanto no ensino e na pesquisa como na extensão universitária (WOLYNEC, 1990). GAETANI e SCHWARTZMAN (1993) lembram que o setor produtivo tem internalizado gastos crescentes com capacitação de mão-de-obra qualificada, em decorrência da inadequação dos formados pelas universidades às necessidades do mercado de trabalho; colocam ainda a questão de as classes alta e média da sociedade relutarem em aceitar o fato de o diploma de curso superior não mais assegurar uma inserção rentável em um contexto social cada vez mais competitivo e complexo. Outra questão levantada é que os setores dinâmicos das próprias universidades estão preocupados com a renovação da sua instituição. É preciso também que se considerem as pressões originadas dos diversos segmentos da sociedade civil, que indiscutivelmente desejam e têm o direito de verificar o uso e o retorno social do investimento em educação superior, custeado pelo pagamento de tributos. Tudo isto contribui para uma maior pressão para a institucionalização da avaliação dos cursos

de graduação. Estes autores situam ainda a avaliação num contexto de preocupação com a legitimidade da inserção da universidade no seu meio social.

A avaliação pressupõe a obtenção de subsídios para se averiguar quão distante se está da situação desejável, permitindo que se movam ações para a modificação da situação em direção ao parâmetro esperado. Adicionalmente, a avaliação pode possibilitar a emergência de propostas de redirecionamento ou transformação do próprio projeto institucional (OLIVEIRA, 1999). A demanda é, portanto, de um instrumento padronizado, para que as devidas comparações possam ser feitas.

Estamos falando de um mercado profissional altamente competitivo, que requer cada vez mais formação complementar e diferenciada.

2. A AVALIAÇÃO EM OUTROS PAÍSES

Nos EUA, avaliações diversas feitas por organizações não-governamentais visam basicamente a comparação entre as instituições nos diferentes níveis de atividades universitárias. DURHAM (1990) lembra que a flexibilidade, a diversidade e a qualidade das instituições naquele país dependem, em grande parte, de mecanismos semelhantes aos do mercado, que envolvem competição entre as diversas instituições. As universidades competem para atrair estudantes, para contratar pesquisadores e docentes de prestígio, para obter fundos públicos e privados e oferecem serviços especializados a clientelas diferenciadas. As avaliações são múltiplas, diversificadas e promovidas pelas próprias universidades, por associações profissionais e científicas e até mesmo por instituições privadas. São publicados guias e *rankings* de reputação de faculdades, de grande importância para a comunidade envolvida no ensino superior, elaborados a partir de questionários respondidos pelas próprias instituições. Vários interesses permeiam estas publicações: o presidente e o corpo institucional das escolas encontram nelas uma boa oportunidade de *marketing*, com implicações para a reputação da instituição e consequências positivas para futuras matrículas;

pais e filhos têm nestes *rankings* as referências no momento da escolha de uma instituição de ensino superior; e os editores se aproveitam de todos estes interesses para vender seus guias (WALLERI e MOSS, 1995). Este é um instrumento de validade e efetividade ainda bastante questionadas, passível de críticas e de controvérsias, e alvo de ainda raras pesquisas. Os *rankings* de faculdades nos EUA iniciaram-se em fins do século XIX; contudo, nas duas últimas décadas, os esforços para constituí-los têm crescido significativamente com a demanda do público (STUART, 1995). Porém, julgar é diferente de descrever; as publicações especializadas em *rankings* julgam mais que descrevem, desconsiderando as diferenças de propósito e missão das instituições em questão. Assim, é possível encontrar inúmeros *rankings* feitos sob os mais variados critérios, segundo as intenções dos editores.

Os resultados das pesquisas colhidas das instituições são complementados com outras fontes, como o *Integrated Post-secondary Education Data System* do *US Department of Education*, do *College Council*, e do *Wintergreen/Orchard House*. A própria definição de qualidade tem sido alvo de discussões; entretanto, na ausência de consenso sobre medidas objetivas e subjetivas, as opiniões acerca da qualidade têm utilizado indicadores como tamanho da instituição, número de professores titulados, forma de seleção, publicações, citações, taxa de graduação e colocação no mercado de trabalho. Alguns desvios podem ser notados neste tipo de análise, como a tendenciosidade por parte dos especialistas escolhidos para opinar, influenciados por experiências anteriores, além do chamado efeito halo, ou seja, departamentos bem avaliados graças ao bom conceito de outros da mesma instituição, pelas bolsas concedidas, por receberem maior número de inscrições, ou serem mais rigorosos na seleção. O intervalo entre os *rankings* também pode causar desvios em virtude de melhorias ou cortes nos programas que não teriam sido registrados a tempo; outro viés ocorre em razão da ausência de uma metodologia ou da não padronização das metodologias utilizadas. Com isto, não se tem a noção real do valor adicionado ao estudante que passa por estas instituições.

É comum também, nos EUA, a prática de os próprios alunos avaliarem a educação a que estão sendo submetidos. THEALL e FRANKLIN (1990) reconhecem que estes sistemas de avaliação também carecem de sistematização e padronização e têm sido vistos como um instrumento da administração para a punição de professores. Estes processos operam em um contexto político, com diretrizes e filosofias específicas, podendo afetar a satisfação e a motivação do corpo docente e, por consequência, os resultados instrucionais. Estes autores ressaltam a importância da sinergia nos processos de avaliação, ou seja, o efeito presente na ação conjunta de partes distintas, ação cujo efeito total é maior que a soma dos efeitos das partes agindo independentemente. A avaliação do ensino a partir das opiniões dos alunos é uma questão muito delicada, pois é preciso definir quais os dados a serem colhidos e como serão tratados.

São muito questionados e discutidos os instrumentos utilizados para o processo de avaliação: serão julgados positivos ou negativos de acordo com o uso que se faz deles e dos seus resultados. Há propostas diversas surgidas de todo o território norte-americano. Um dos intuitos das avaliações é permitir que a administração tome melhores decisões sobre as pessoas, os programas e a *performance* desejada. Para tanto, o sistema deve permitir o crescimento e o desenvolvimento profissional dos professores e, além disso, prover *feedback* periódico, para que se comparem os resultados e se observe a evolução. Um sistema de avaliação sem referência ou conexão com um programa de desenvolvimento e melhoria instrucional do corpo docente gera ansiedade e resistência (ARREOLA e ALEAMONI, 1990). Na opinião de McKNIGHT (1990), os professores não devem esperar pelo desenvolvimento de um instrumento ou procedimento perfeito; sem o seu trabalho, a avaliação ocorrerá informalmente, ou seja, sem verificações e ponderações que limitem fofocas e boatos.

Já na Europa, diversas transformações têm sido observadas na Holanda, Bélgica, Alemanha, França e Inglaterra. O governo britânico estabeleceu uma política educacional que promove a relação com o sistema produtivo, cujo conteúdo e resultado têm

sido criticados pela comunidade acadêmica em razão dos prejuízos para o desenvolvimento de áreas cuja produção não pode ser avaliada em termos práticos imediatos; além disso, o órgão de financiamento das universidades, a *University Funding Comission*, tem desenvolvido vários sistemas de avaliação para a distribuição de recursos. A França tem promovido a avaliação institucional, global e externa de suas instituições de ensino superior (PAUL, RIBEIRO e PILLATI, 1990), realizada por um órgão autônomo, sem ligações diretas com os organismos financiadores (DURHAM, 1990). Surgem então os complexos processos de avaliação, ora partindo de iniciativas das instituições, ora como exigência do governo, ora como combinação de ambas, mas sempre alvo de polêmica e de resistência. A avaliação passa a constituir um poderoso instrumento de influência sobre as universidades e de implementação de políticas educacionais, substituindo o sistema anterior (com normas do governo que visavam a organizar o funcionamento das universidades) por outro, de controle do desempenho, que combina incentivos e pressões, promovendo uma nova percepção das atividades acadêmicas. A interferência é indireta, tanto nos objetivos a serem alcançados pelas universidades, como pela imposição de critérios de eficiência administrativa e de gestão de recursos que não existiam anteriormente (PAUL, RIBEIRO e PILLATI, 1990). NEAVE *apud* PAUL, RIBEIRO e PILLATI (1990) vê, nesta tendência, a criação de um “Estado Avaliador”, cuja atuação, segundo SCHWARTZMAN (1990), promove uma descentralização, livrando as escolas dos controles burocráticos e formais do governo central, sem deixar de exigir delas padrões de desempenho estabelecidos pela sociedade. Na França, isto gerou o “sistema de avaliação por pares”, que faz a ponte entre o governo e as universidades; na Inglaterra, desmoralizou o *University Funding Comission*. A nova ênfase na avaliação européia decorre, em grande parte, da massificação da educação, visando à oferta de uma educação mais ajustada às demandas de um mercado de trabalho em mutação, o que não era feito nem mesmo pelas universidades de melhor qualidade (NEAVE *apud* PAUL, RIBEIRO e PILLATI, 1990). “As avaliações são

instrumentos de ação política. Os benefícios e os perigos que possam acarretar não dependem apenas, nem basicamente, de virtudes ou defeitos do instrumento, mas da natureza da política educacional que está sendo implantada. Mas essa política pode envolver um grau maior ou menor de centralismo político, uma variável importante a ser considerada” (PAUL, RIBEIRO e PILLATI, 1990). A tendência européia é de estabelecimento de um sistema bastante centralizado de avaliação das instituições de ensino superior, com interferências na autonomia das universidades.

3. AS MUDANÇAS NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Há, no entanto, alguns fatores a ser considerados para que se entendam melhor estas mudanças na Europa, refletidas no Brasil (DURHAM, 1990). A transformação das universidades em centros de pesquisa demandou infra-estrutura cada vez mais complexa, com conseqüente aumento de custos para sua manutenção. Como elas não podiam arcar com estes custos, criaram-se formas paralelas de financiamento da pesquisa: fundos públicos para a educação e/ou taxas cobradas dos estudantes, ou fundos públicos de outras fontes acrescidos de doações de fundações privadas ou financiamentos de empresas ligadas à pesquisa. Embora numa escala muito menor, isto também ocorreu no Brasil, num esboço de reação em fins da década de 50, explicada por dois fatores independentes, mas simultâneos: o surgimento, nas principais universidades brasileiras, de um grupo de professores com dedicação integral à universidade, um importante elemento de pressão para a mudança, e a ativação do movimento estudantil (SCHWARTZMAN, 1990). A partir dos anos 60, a Europa teve seu mercado de trabalho modificado em virtude da recuperação do pós-guerra, com a ascensão do setor terciário requerendo educação superior, já acessível a muitos jovens. Na década seguinte, com o intenso crescimento econômico nos países desenvolvidos, houve maior disponibilidade de fundos para amparar o crescimento da demanda, permitindo a criação de novas instituições e a ampliação das já existentes, sem, no entanto, alterar

a estrutura do ensino; como conseqüência, as novas universidades de massa sofreram um declínio na qualidade do ensino. Contudo, poucas delas se modificaram para atender à diversidade de interesses, ao nível de preparo dos novos alunos e às necessidades do mercado de trabalho em rápida transformação; as modificações feitas ocorreram somente sob políticas e orientações estatais. O ensino superior, então, passou a ter de enfrentar novas pressões, sem, no entanto, contar com recursos suficientes para atendê-las. É assim que, na Europa, o Estado passa a criar novos tipos de instituições, orientar a demanda e estabelecer uma política de expansão e diversificação do ensino superior. DURHAM (1990) lembra que o custo crescente do ensino superior competia no orçamento público com outras necessidades políticas, econômicas e sociais, levando a uma exigência maior de racionalidade nos gastos e também de capacidade gerencial, anteriormente desnecessária e ignorada pelas instituições. Em razão das rápidas mudanças no mercado de trabalho, passou-se a exigir também maior flexibilidade na organização curricular e inovações, além de áreas de colaboração interdisciplinar, no ensino e na pesquisa, e suporte ao desenvolvimento tecnológico. Torna-se difícil lidar com a crescente complexidade das universidades e do sistema de ensino superior, à medida que crescem, absorvem novas funções e são alvo de muitas pressões. Isto ocorre no contexto dos tradicionais padrões de lento ajuste e de grande autonomia das universidades, dos núcleos de pesquisa e dos departamentos, sem mecanismos gerenciais adequados. As propostas de avaliação surgem neste contexto na Europa, respondendo à necessidade do Estado de direcionar recursos financeiros e reagir às pressões da sociedade por maior acesso e colaboração mais estreita com o setor produtivo; mas também beneficiam as universidades ao evitar o risco de estas se mostrarem incapazes de responder a tais pressões sem o apoio financeiro necessário, e também ao evitar o risco de passarem a atender a todas as pressões imediatistas, prejudicando suas funções de desenvolvimento de espírito crítico e inovador. A avaliação, portanto, não deve ser vista como um modismo, nem como uma manifestação autoritária do Estado; é um processo que, se

conduzido com os controles democráticos necessários, pode “impedir o rígido planejamento burocrático que tem caracterizado os países de ensino público centralizado, que tem se revelado ineficiente e ineficaz para atender a uma necessidade cuja exigência fundamental é a flexibilidade; pode ainda possibilitar às universidades estabelecer uma política que lhes permita compatibilizar as pressões externas com o espaço de autonomia e crítica que lhe é próprio” (DURHAM, 1990).

No entanto, parece impossível reproduzir o sistema americano no Brasil; e uma avaliação altamente centralizada como a da Inglaterra, aplicada num país como o Brasil, que por tradição não tem assistido à autonomia das instituições mas à sua submissão a rígidos controles burocráticos, pode produzir uma burocracia ainda pior.

NEIVA (1990) aponta que, no Brasil, ao mesmo tempo que se criavam políticas em âmbito nacional para conter a expansão da demanda pelo ensino superior deflagrada principalmente na década de 70 (“massificação do ensino superior”, intensificada nas décadas seguintes em razão da facilidade para encontrar professores e da exigência mínima de recursos laboratoriais), com o desenvolvimento de programas para a construção de *campi* universitários, aquisição de equipamentos e instalações para as atividades de ensino e pesquisa, “ora por força da exigüidade dos recursos para atendimento à dimensão dos programas de investimento no conjunto de instituições federais, ora em função do crescimento de movimentos reivindicatórios de privilégios na aplicação de recursos públicos em educação, abandona-se o setor privado quase que inteiramente à sua própria sorte. Para um grande número de instituições privadas não restou outra alternativa senão a de enveredar pelos caminhos de uma administração do tipo empresarial, inclusive como alternativa – às vezes única – de sobrevivência institucional”. NEIVA (1990) ainda coloca que, desta forma, repartiu-se o sistema de ensino superior em dois conjuntos bem diferenciados: o universitário e o isolado de um lado, e, de outro, o público e o privado. O resultado disto é que o ensino público (e gratuito) tornou-se mais caro, ou por fazer “recair sobre parte da

população o ônus de suportar um escasso leque de opções de ordem qualitativa”, ou por “distanciar de tal forma a questão da qualidade entre os dois conjuntos, que se abriu campo livre para a formação de movimentos reivindicatórios de alto poder de pressão exatamente dentro do segmento público do sistema”.

A primeira metade da década de 80 foi marcada por um clima de perplexidade em que desaparecem as diretrizes políticas para a educação, particularmente para o ensino superior, em virtude de uma crise econômica inédita na história do país (NEIVA, 1990). Neste contexto, surgem propostas de análise do quadro vigente, sendo a principal delas fundamentada na avaliação institucional como instrumento de apoio a processos internos de planejamento e controle, e a um novo diálogo entre as instituições, os organismos governamentais e a sociedade. Reconhece-se que os recursos são escassos, que a definição de prioridades é falha ou inexistente, que há evidentes sinais de ineficiência interna e de ineficácia externa no sistema como um todo. Com um ambiente cheio de demandas e interesses contraditórios, SCHWARTZMAN (1990) enumera os fatores que constituíram um cenário propício a mudanças.

Em primeiro lugar, aumenta o contraste entre os crescentes custos do ensino superior (pelo aumento de estudantes e professores, pelos crescentes custos de instalações e equipamentos educacionais e de pesquisa) e o esgotamento da capacidade de atendimento por parte dos governos. A crise da educação superior no país só não é maior em razão de o setor privado ter crescido e assumido a maior parte da demanda. Entretanto, os custos da educação privada estão se tornando cada vez mais inacessíveis para sua clientela, geralmente de menor poder aquisitivo que a que consegue entrar nas universidades públicas. É provável que a demanda por educação superior continue a crescer, gerando um represamento, uma crise que force uma profunda revisão dos critérios de alocação dos recursos públicos para a educação superior, alterando os critérios de financiamento, subvenção e gratuidade, introduzindo critérios de prioridade atualmente inexistentes.

Em segundo lugar, observa-se a falência do modelo profissional corporativista, condicionante de quase todo o sistema de ensino superior brasileiro, o qual parte do pressuposto de que “todos os cursos terminam com um diploma nacionalmente válido, que garante uma posição fixa e protegida no mercado de trabalho” que resiste cada vez menos à expansão e diversidade dos formados, à proliferação das profissões, e à própria dinâmica do mercado de trabalho estabelecida em função da tecnologia.

O terceiro fator seria a ampliação da gama de serviços que a sociedade tende a exigir cada vez mais das universidades, que vão da assistência médica e odontológica às comunidades vizinhas, a convênios de transferência tecnológica às empresas, cursos de extensão e programas de ensino à distância para professores do ensino básico ou secundário. No entanto, embora defina este contexto como demandante de uma sistematização de práticas de avaliação, SCHWARTZMAN (1990) analisa a situação com cautela: “os sistemas avaliativos estão longe de ser uma panacéia”; e acredita ser de vital importância a discussão e a identificação das diferentes orientações, propósitos e objetivos das várias instituições, setores e grupos que fazem parte do complexo sistema de ensino superior, “de forma que cada instituição seja avaliada em termos daquilo a que se propõe”, quer seja pesquisa científica, formação de professores de nível médio, assistência técnica às empresas, questionamento crítico da sociedade, etc.

Anteriormente ao Exame Nacional de Cursos (ENC), diversos seminários, encontros e manifestos refletiram a preocupação geral de se tentar sistematizar a avaliação do ensino superior brasileiro, muitos deles incentivados pela Secretaria da Educação Superior (SESu). Diversas bases de dados com indicadores estatísticos foram criadas por iniciativas isoladas para que se construísse um quadro que não foi suficiente para que ações eficazes fossem tomadas no sentido de melhorar a qualidade do ensino superior, considerando-se também os custos de oportunidade dos recursos empregados em relação à produtividade da educação. E, ao contrário do que se esperava, encontrou-se forte resistência por parte das universidades a conhecer seu próprio desempenho.

Assim, prevaleceu um conflito entre as abordagens qualitativas e quantitativas, dificultando a criação de um sistema global, flexível e multifacetado, capaz de articular as contribuições de ambas (GAETANI e SCHWARTZMAN, 1993). Desta forma, a diversidade de experiências em curso num momento anterior à institucionalização do ENC sinalizou a existência de dois grupos distintos de avaliação: o de diagnóstico e o de acompanhamento. Segundo estes autores, a avaliação centrada no diagnóstico é, em essência, qualitativa, geralmente feita a partir de pesquisas de opinião com membros da comunidade acadêmica, demandando um complexo trabalho de mobilização dos professores. São comuns as divergências, devidas ao alto grau de subjetividade envolvido, dificultando a tradução desse tipo de avaliação em resultados palpáveis e ações corretivas. A dificuldade maior está em estabelecer critérios e mecanismos capazes de lidar operacionalmente com a questão da qualidade de ensino. Já o modelo de avaliação focado em indicadores acadêmicos relevantes pressupõe uma base de dados adequada para sua alimentação e a reprodução continuada da sistemática ao longo do tempo. GAETANI e SCHWARTZMAN (1993) propõem um modelo de avaliação quantitativa do ensino superior a partir de indicadores de desempenho, para que os resultados obtidos se tornem generalizáveis dentro do escopo do curso; os parâmetros a serem adotados dependem dos especialistas da área do conhecimento em questão. Colocam ainda que, idealmente, a avaliação de um curso deveria ser feita pelo seu produto, o aluno diplomado, considerando-se indicadores de resultados, como algumas propostas americanas. No entanto, o procedimento não é simples: o desempenho desse aluno medido por meio de exames de ordens profissionais, salário, número de empregos, etc. pode estar relacionado a outras variáveis, como nível de renda familiar e prestígio da profissão. Assim, um curso de qualidade sofrível, com alunos originários de altas classes sociais, que conduza a colocações disputadas, poderia levar a interpretações erradas sobre a qualidade do curso. Daí a relevância de se utilizar de indicadores intrínsecos ao curso: os de entrada, que qualificam os alunos no momento que são aprovados no

vestibular, e os de processo, que procuram captar as transformações pelas quais passam os alunos no interior da universidade e as variáveis causadoras destas mudanças. Embora pareça estar-se comparando a universidade a uma unidade de produção, o uso de indicadores quantitativos é uma boa opção para a análise de um assunto tão complexo, pois permite que se apontem os problemas objetivamente e que se favoreçam soluções mais imediatas.

No Brasil, a preocupação com a sistematização da avaliação do ensino superior por parte do Ministério da Educação e Cultura (MEC) deu um grande salto com figura do ENC, em meados da década de 90, em meio a debates sobre a crise que aflige o ensino superior, nos quais se questionou a sua autonomia e surgiram acusações de burocracia, corporativismo, má qualidade e má administração dos recursos. Segundo o MEC, o ENC, como um dos elementos do sistema de avaliação do ensino superior, tem por fim alimentar os processos de decisão e de formulação de ações voltadas para a melhoria dos cursos de graduação, e complementar as avaliações mais abrangentes das instituições de nível superior que analisam os fatores determinantes da qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão, obtendo dados informativos que reflitam, da melhor maneira possível, a realidade do ensino. Esse exame não se constitui, portanto, no único indicador a ser utilizado nas avaliações das instituições de ensino superior. Os objetivos, os conteúdos e todas as demais especificações necessárias à elaboração das provas que compõem o exame são definidos por uma comissão específica para cada curso e têm por base as diretrizes e conteúdos curriculares vigentes, bem como as exigências decorrentes dos novos cenários geopolíticos, culturais e econômicos que se esboçam, das habilidades e conteúdos programáticos a serem avaliados e do perfil desejado do egresso, considerando a variedade de elementos dos projetos pedagógicos das escolas. As atribuições das instituições de ensino superior em relação ao ENC incluem, além do encargo de cuidar das questões cadastrais dos formandos que irão prestá-lo, a colaboração no processo de definição da abrangência do exame, encaminhando às Comissões de Cursos sugestões de conteúdos curriculares

básicos, bem como informações referentes ao perfil do profissional a ser formado, o projeto pedagógico do curso e elementos de cultura geral considerados relevantes, e também a utilização dos dados agregados como um dos subsídios para a avaliação, formulação ou reformulação de seu projeto e sua prática pedagógicos. Enquanto forma de avaliação, o ENC não é um instrumento que coleta dos alunos a sua percepção a respeito dos professores ou do conteúdo, mas que, objetivamente, procura medir os resultados de sua estada na faculdade. A SESu utiliza os resultados do “Provão” para orientar suas ações no sentido de estimular e fomentar iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. A efetiva qualidade do ensino passa obrigatoriamente pela adequada utilização de mecanismos institucionais disponíveis, sendo um deles a deliberação do Conselho Nacional de Educação acerca do reconhecimento de cursos e habilitações, do credenciamento e do credenciamento periódico das instituições de ensino superior. Para a execução desse trabalho, conta com os relatórios das avaliações dos cursos, além de outros dados decorrentes de análises de documentos. Já no primeiro ano de implantação, a SESu, através das Comissões de Especialistas, procurou desenvolver um novo instrumento, com características de avaliação do processo de ensino e com abrangência capaz de incorporar outros aspectos relevantes da instituição, como o projeto didático-pedagógico do curso, a administração acadêmica, o perfil do corpo docente (titulação, regime de trabalho, experiência profissional) e a política de qualificação, produção acadêmica, infra-estrutura física, bibliotecas e laboratórios. Dessa forma, a avaliação dos cursos de graduação, após a realização do primeiro ENC, em novembro de 1996, tem sido complementada e enriquecida com uma avaliação *in loco* das condições de oferta do ensino nos cursos submetidos ao exame, realizada por consultores *ad hoc* designados pela SESu, e com sugestões de ações voltadas para sua melhoria. Já os resultados individuais são encaminhados exclusivamente ao estudante, podendo tornar-se um elemento importante para a definição de estratégias para o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Enfim, trata-se de uma iniciativa que busca a padronização, ainda que num patamar mínimo de

qualidade, do perfil do egresso das instituições. Os interesses para que esta avaliação apresente resultados com conceito “A” são inúmeros; os recursos e os esforços para obtê-lo também não são desprezíveis. O que se nota, portanto, no ensino superior brasileiro, é um processo de reforma, de transformação e até de adaptação; há, todavia, algumas disfunções e desvios de propósito a serem observados. Entretanto, não se pode crer em um modelo institucional único para todas as escolas.

4. TENDÊNCIAS DA AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

“No contexto atual de desenvolvimento acelerado dos conhecimentos, das tecnologias e da globalização dos mercados e dos intercâmbios, tornou-se cada vez mais evidente que o bem-estar das sociedades e dos países está estreitamente ligado à qualidade da educação e à formação de seus cidadãos” (L’ÉCUYER, 1992). Podemos encontrar várias correntes relacionadas à infinidade de abordagens de avaliação em prática; contudo, ao contrário de definir qual a melhor, há algumas ponderações a serem feitas. “As avaliações precisam ser independentes a ponto de ter a capacidade de chegar a conclusões imparciais. Devem ser vistas como sendo críveis, se quiserem atingir esta função. Sua imparcialidade advirá da utilização da metodologia científica apropriada e da proteção contra a interferência política. (...) Os métodos científicos que evitem quaisquer formas de parcialidade devem ser oriundos da comunidade profissional de avaliação” (HOUSE, 1997). Não é possível pensar a avaliação dissociada da idéia de modificação institucional. OLIVEIRA (1999) observa que nos defrontamos, então, com dois modelos: a avaliação interna, com maior capacidade de criar envolvimento, mas com o risco de reforçar “corporativismos” de diversas ordens e de a avaliação se transformar em um ritual formal sem capacidade de provocar modificações; e a avaliação externa que, supostamente neutra, poderia apontar problemas, o que a avaliação interna nem sempre faz imparcialmente. Argumenta-se em muitos debates que ambas são complementares, mas não há um consenso sobre critérios para avaliação e utilização de seus resultados. “Os critérios para

avaliação podem, entre outras distorções, gerar simplificações de problemas complexos, através da utilização de indicadores com potencial de provocar mudanças, mas não necessariamente induzir à situação desejada”; “o método que toma como indicador de pesquisa apenas o número de publicações é caso típico de resposta simplista a um problema complexo. O comportamento esperado ‘pesquisar’ ou ‘pesquisar mais’, é substituído pela máxima americana do *publish or perish*, que acaba induzindo a que se publique, independentemente da qualidade desta publicação” (OLIVEIRA, 1999). Além disso, ele lembra que os processos de avaliação no âmbito universitário levam à difusão e assimilação de uma nova lógica de funcionamento e de organização do trabalho, e critica o preenchimento dos questionários de avaliação do desempenho didático pelos alunos.

Assim, o desafio continua sendo a construção de modelos de avaliação universitária que permitam o aumento da eficiência no uso de recursos na instituição e a ampliação do seu papel social. Após a instituição do Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira (PAIUB), diversas iniciativas têm sido conduzidas, mas, em geral, sem articular informações que exijam um estudo maior, que analisem desde o momento em que o estudante busca a universidade, suas motivações, interesses e perfil, até a inserção e trajetória no mercado de trabalho, passando pelas interações do indivíduo e do grupo com o curso. Os principais pontos do PAIUB são: condições técnicas e administrativo-pedagógicas para o desenvolvimento das atividades curriculares; processos pedagógicos e organizacionais utilizados no desenvolvimento das atividades curriculares; resultados alcançados pelos alunos no decorrer do curso e inserção profissional após o curso. Tudo isto demanda um trabalho conjunto, eliminando os “procedimentos individualizados e ritualizados de avaliação, que não têm tido capacidade de comprometer os sujeitos envolvidos com a melhoria dos cursos” (OLIVEIRA, 1999).

As informações fornecidas pelos estudantes no questionário-pesquisa do ENC, somadas ao resultado do “Provão”, têm provocado mudanças. Os novos cursos de Administração são exemplos

disto: segundo o INEP, dos cursos que em 1999 tiveram, pela primeira vez, graduandos participantes do “Provão”, 37% alcançaram conceito “A” ou “B”, enquanto entre os cursos que já haviam participado de exames anteriores o percentual de “A” e “B” foi de 21%. A avaliação estaria motivando os novos cursos a, ao se instalarem, já terem uma proposta pedagógica mais condizente com o padrão de qualidade que a sociedade atual demanda, segundo o INEP.

Outro fato importante é a presença cada vez mais freqüente do Brasil nas discussões referentes à avaliação dos sistemas educacionais em eventos internacionais, destacando a importância da utilização de indicadores de comparabilidade internacional para a avaliação dos sistemas educacionais, e do próprio ENC, um sistema inédito e inovador de indicadores e avaliações educacionais, estimulado pelas diretrizes governamentais de criação de mecanismos de acompanhamento da qualidade do ensino. O Brasil é o único país da América do Sul a participar dos dois projetos da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), organismo que reúne 28 países desenvolvidos e o México, na área de educação: o de indicadores educacionais - WEI (*World Education Indicators*), e o de avaliação de estudantes - PISA (*Programme for International Student Assessment*).

5. PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO “PROVÃO”

Metodologia de Pesquisa

O objetivo principal desta pesquisa foi analisar, após a quarta edição do ENC, a repercussão dos resultados obtidos no exame sobre algumas instituições particulares de ensino superior de Administração de Empresas, um dos três cursos que participam da avaliação desde a sua primeira edição. Sob esta ótica, buscou-se conhecer, através do depoimento de professores, algumas medidas que estão sendo tomadas pelas instituições para a melhoria ou manutenção da qualidade do ensino, face aos conceitos obtidos através do exame, sem intenção de generalização dos resultados.

Para isto, conduziu-se uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, por meio da aplicação de um roteiro aos professores que ministram aulas para cursos de graduação em Administração de Empresas, para colher informações a respeito de suas percepções sobre o “Provão”. A população caracteriza-se ainda por professores de instituições particulares que já tenham participado de ao menos duas edições do Exame Nacional de Cursos. A seleção da amostra foi predominantemente intencional (foram escolhidos alguns professores que julgaram poder contribuir bastante com seu depoimento) e por autogeração (alguns professores repassaram o roteiro a colegas seus), objetivando-se entrevistar de 25 a 30 professores. Foram coletados, ao todo, 27 depoimentos. A amostra pode ser considerada pequena, com pouca abrangência, mas pretendia-se que fossem extraídas informações relevantes, visando a uma maior profundidade. Os dados foram coletados na forma escrita, pela impossibilidade de se contatar verbalmente os entrevistados, que, em geral, têm pouca disponibilidade de tempo e são de difícil acesso. O método de coleta foi formalizado segundo um roteiro escrito, semi-estruturado, com questões semi-abertas, e não-disfarçado.

No roteiro com as questões apresentadas aos professores podem ser identificados seis blocos:

- Identificação dos professores, com o intuito de se ter um perfil do professor pesquisado, englobando formação acadêmica e titulação, tempo de docência, instituições nas quais leciona e disciplinas ministradas;
- Opinião dos professores quanto aos aspectos positivos e negativos do “Provão”;
- Percepção dos professores sobre os fatores relacionados à instituição de ensino e aos alunos que influenciariam os resultados no exame;
- Opinião dos professores a respeito das medidas tomadas pela sua instituição de ensino com o intuito de manter ou melhorar os resultados no exame, e como ele próprio poderia contribuir;
- Percepção dos professores, sob a ótica da sociedade, em relação aos possíveis efeitos dos

resultados do “Provão” nos futuros ingressantes na universidade, alunos egressos da universidade, professores, empresas, governo.

- Avaliação geral sobre a institucionalização do “Provão” e seus efeitos na qualidade do ensino superior, e comentários adicionais.

Análise das Respostas

Na pesquisa realizada, foram levantados alguns aspectos muito interessantes a respeito dos efeitos dos resultados do “Provão”. Em primeiro lugar, as várias nuances de percepção dos professores em relação ao significado da qualidade do ensino, da avaliação, do ENC: fica clara a distinção que os professores fazem entre efetiva melhoria na qualidade do ensino e medidas paliativas e emergenciais. Em segundo lugar, em alguns casos, a figura do “bom professor” deixa de se concretizar naquele que simplesmente aprovava todos os seus alunos, passando a refletir-se naquele mais rigoroso, que dispensa concessões que lhe poupariam trabalho em prol de um nível melhor de formação dos alunos. É nítida também a diferença de percepção acerca do “Provão” entre as instituições com boa classificação e aquelas com classificação insatisfatória. Ainda que não generalizadamente, parece haver grande pressão para que nas instituições com baixa conceituação se adotem medidas de “curto prazo”.

Os destaques positivos apontados, relativamente ao ENC, foram a preocupação com a formação acadêmica dos professores, o que valoriza o profissional de ensino, e a melhoria do perfil do profissional formado pela escola. Também são vistos como positivos o balizamento dos conteúdos a serem ministrados, oriundo das diretrizes curriculares do MEC, o fato de as próprias universidades passarem a preocupar-se em medir o efetivo aprendizado dos alunos e a possibilidade de as escolas fazerem *benchmarking*¹. Entre os

aspectos negativos do ENC, uma das questões mais evidentes nos depoimentos foi o conflito gerado pela realização de “cursinhos” preparatórios para o “Provão”, com aulas-resumo e simulados; a opinião de alguns docentes reflete sua preocupação com as providências suscitadas pelo ENC em contraposição aos verdadeiros objetivos do ensino superior. Muitas instituições estariam privilegiando apenas seus interesses comerciais. Há também controvérsias em relação aos critérios de avaliação utilizados, principalmente sobre o conteúdo abordado e os alunos.

Sobre os fatores referentes à instituição considerados como os maiores influenciadores dos resultados do “Provão”, tanto positiva como negativamente, foi bastante destacado, como peça fundamental da estrutura de ensino, o corpo docente, seguido da estrutura curricular. Entretanto, comentou-se muito que a soma dos fatores é que permitiria um bom aproveitamento nos resultados do ENC: é importante ter uma boa estrutura, bons professores e uma boa programação curricular; contudo, colocou-se que estes fatores seriam o mínimo indispensável a ser oferecido pelas instituições educacionais. Em relação aos fatores que afetariam o desempenho dos alunos no ENC, as respostas tendem a afirmar que a instituição na qual cursaram o 2º grau representaria um grande peso nos seus resultados no exame. Segundo um professor, há necessidade de melhora no preparo científico, na dimensão estrutural, na idéia empresarial e na cultura dos alunos. Esta formação pode depender do seu perfil sócio-econômico, ou seja, teoricamente, as famílias com melhor poder aquisitivo poderiam matricular seus filhos nas melhores escolas e oferecer melhor estrutura de apoio, criando estudantes mais bem preparados: alimentação mais saudável, melhores recursos educacionais (computador e *internet* em casa, livros, jornais e revistas sem restrições, aulas particulares, se necessário, línguas estrangeiras, viagens culturais), além das facilidades de transporte e da não obrigatoriedade de ingresso

¹ Para auxiliar a interpretar o termo: “Técnica de análise de concorrência e/ou mercado onde uma empresa, geralmente (mas não obrigatoriamente) com problemas em seus processos e, portanto, em seus resultados operacionais, busca informações sobre procedimentos, metodologias, políticas e tecnologias junto aos seus concorrentes diretos, idealmente com seu consenso, para aprimorar

seu desempenho. É fundamental que esta parametrização seja contínua e que nunca se perca o referencial *top* de mercado, que é chamado de *Benchmark*”. (JORNAL INTERUNIVERSITÁRIO, 1995).

precoce no mercado de trabalho. A própria idéia que os alunos fazem do “Provão” e de sua importância influencia o seu nível de interesse e a sua disposição em realizar o exame. O boicote de alguns alunos, não comparecendo ao exame, ou entregando a prova em branco, principalmente nas primeiras edições do ENC, reflete um pouco esta questão, que prejudicou instituições e alunos cujos resultados não foram alcançados por não terem realizado o exame ou por terem sido vinculados a uma baixa *performance* em virtude da reduzida expressão dos avaliados. Os professores também opinaram sobre o que poderiam fazer para que o desempenho de seus alunos no ENC melhorasse. As respostas se concentraram em torno de quatro aspectos básicos: lidar diretamente com o objetivo de preparação para o “Provão”; programar suas aulas com base nas diretrizes curriculares propostas pelo MEC; trabalhar a conscientização dos alunos em relação ao exame; tratar de aspectos intrínsecos ao seu trabalho como professor.

Por outro lado, há professores de escolas com classificação “A”, indiscutivelmente reconhecidas pela sociedade, que sequer se preocupam com a questão “Provão”, o qual é tratado não como um “acontecimento especial”, mas como “apenas mais uma fase do processo”. Alguns professores sugeriram até que as provas fossem mais complexas. Igualmente importante foi a atitude de alguns professores que assumiram uma postura crítica e se preocuparam com a banalização do ensino, com as disfunções que o exame pode apresentar e também em demonstrar franqueza e imparcialidade no diagnóstico das instituições para as quais contribuem. Pode-se observar também que nem sempre há abertura para que os professores opinem, participem de decisões. Muitos deles manifestaram preocupação em relação ao cumprimento das determinações do MEC, à utilização efetiva de outros instrumentos, à rigidez e seriedade no credenciamento e descredenciamento de novos cursos, e às medidas sociais, políticas e ideológicas complementares à educação, aspectos estes fundamentais para a validade e credibilidade do sistema de avaliação.

Assim, os resultados da pesquisa indicam que podemos considerar, em linhas gerais, que as

percepções a respeito do ENC são mais positivas que negativas. Nenhum dos respondentes deixou de citar pelo menos um aspecto favorável ao “Provão”, quer seja em relação aos objetivos, quer seja em relação às suas consequências imediatas, quer seja em relação à movimentação gerada no âmbito das instituições: na alta administração, entre as entidades mantenedoras, entre o corpo docente e o corpo discente. O “Provão” chegou a ser considerado, por um professor, como o marco mais importante das últimas décadas na melhoria do ensino superior do país.

Não são muito positivas, no entanto, as posturas assumidas por algumas instituições de ensino para reverter um quadro de má conceituação no exame. É imprescindível que a alta administração, as mantenedoras e a sociedade continuem atentas às disfunções potenciais e às cobranças necessárias para que as condições de aprendizagem sejam, no mínimo, satisfatórias. O fato é que, quando se fala em maus conceitos no ENC, o resultado da instituição impregna todos os seus alunos, afetando, inclusive, aqueles cujas notas, porventura, estejam acima da média da instituição.

Limitações do Estudo

Alguns pontos não puderam ser exaustivamente explorados pela impossibilidade de realização de entrevistas pessoais, o que poderia acrescentar mais riqueza de informações à pesquisa. Além disso, a amostra poderia ter sido escolhida aleatoriamente ou até mesmo estratificada, com estratos identificados pelas diferentes classificações no ENC, permitindo uma análise entre resultados e efeitos. Podem existir alguns erros não amostrais em função de má interpretação das questões ou mesmo das respostas; além disso, o relatório foi elaborado com base nas respostas fornecidas pelos professores, sem comprovação das ações realmente tomadas pelas instituições de ensino, embora o objetivo principal do estudo fosse a percepção dos professores. Mesmo com a garantia da confidencialidade das informações de identificação, não se pode descartar algum grau de inibição por parte dos professores pesquisados, quer seja em relação ao peso da instituição sobre sua própria imagem, quer seja por receio de que algum superior tomasse conhecimento de seu depoimento, mesmo

antes de ele ser entregue para análise. Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa com amostra não probabilística, não há possibilidade de generalização dos resultados, sendo esta uma sugestão de trabalho a ser desenvolvido posteriormente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliar a qualidade do ensino superior, dos profissionais que estão sendo lançados no mercado ano após ano é uma tarefa muito difícil e polêmica. Havia muito tempo que o ensino superior brasileiro carecia de um instrumento objetivo e padronizado para avaliação da consecução de suas metas: objetivo, pois não havia nenhuma medida que pudesse classificar a instituição como sendo de boa ou má qualidade, e padronizado, para que fossem aplicados a todas as instituições os mesmos critérios para estas medidas. Como vimos, a preocupação com a qualidade da educação superior está fortemente presente nas nações onde a educação é uma das prioridades do governo, com vistas à competitividade de sua nação e à qualidade de vida de sua população. Por mais falhas, vieses e necessidades de aprimoramento que se notem no atual ENC, ele é apenas parte de um sistema maior de avaliação do ensino superior brasileiro. Superou boicotes e institucionalizou-se como instrumento oficial de avaliação do ensino superior brasileiro, com repercussão internacional. E apesar da certeza de que as críticas e fragilidades de um modelo estarão sendo sempre evocadas, não há como negar que alguns resultados positivos já têm sido alcançados. Os conceitos das escolas têm valorizado instituições realmente sérias e derrubado máscaras. Há diversas críticas em relação aos critérios e aos métodos utilizados, e à inevitável subjetividade em suas definições; mas há unanimidade quanto à relevância e complexidade do assunto e à transparência com que tem sido tratado. Em primeiro lugar, deve-se ressaltar o caráter público dos métodos, do processo e dos resultados: as diretrizes curriculares, as habilidades e o perfil mínimo requerido a cada habilitação são divulgados amplamente, gerados por uma comissão indicada por órgãos representativos de classe e das próprias instituições de ensino superior; após a realização do

exame, as provas são submetidas à apreciação de alunos e das próprias instituições avaliadas; os resultados podem ser acompanhados através dos jornais, possibilitando à sociedade reivindicar uma melhor aplicação dos recursos investidos, para que gerem resultados. Além disso, o próprio MEC, através da divulgação de alguns indicadores, tem relatado evoluções no nível de titulação dos professores, no incremento de laboratórios, bibliotecas e outros recursos de apoio didático, o que, sem dúvida, favorece o aprendizado. Mas, mais surpreendente ainda é a mobilização causada nas instituições e na sociedade: criação de comissões específicas para tratar do assunto, alterações na estrutura de aulas, distribuição de provas anteriores e até adaptação das atividades normais em sala de aula para os padrões do “Provão”. Muitas escolas têm-se visto forçadas até mesmo a alterar traços de sua cultura e filosofia de trabalho.

Permanecem ainda questões levantadas pelos professores pesquisados, como o tratamento a ser dado para habilitações específicas dentro da Administração, a melhor época para a realização do exame e a inclusão do desempenho acadêmico-profissional – estágios – entre os critérios de avaliação.

Entretanto, estamos num momento de transição e de adaptação. E é quando surgem as preocupações, os questionamentos, pois, entre tomar medidas de curto prazo que possam melhorar instantaneamente o conceito da instituição no ENC e adotar providências efetivas para a melhoria das condições e da qualidade do ensino – as quais envolvem mudanças nas bases da educação, que vão desde a infra-estrutura física até a qualificação do corpo docente, passando por modificações curriculares e conscientização do corpo discente – parece haver uma longa distância. A opção pelas providências para a qualidade do ensino, que em geral demandaria mais tempo e recursos para a implantação, poderia comprometer até a sobrevivência da instituição, que poderia ser descredenciada antes mesmo de ter seus projetos de melhoria concluídos. No entanto, muitas providências para tentar manter ou melhorar o conceito podem se tornar verdadeiros vícios, ou tentativas de mascarar a realidade, como o mero

incremento quantitativo de títulos na biblioteca da instituição ou a titulação de professores sem critérios adequados.

Por outro lado, de que vale uma avaliação se não há meios para a ação? O “Provão” pode ser utilizado como mais um instrumento poderoso de gestão à medida que se procura o acompanhamento sistemático dos resultados e se alocam recursos internamente da melhor forma possível, de maneira a manter os bons resultados ou melhorar os resultados insuficientes.

Curiosa foi a abertura involuntária pelo ENC para que organizações externas às instituições de ensino oferecessem consultoria às escolas sobre como lidar com o “Provão”. O mais interessante num *workshop* de uma destas empresas de consultoria é que a apresentação inicia-se com a questão da importância do ENC e de todo o sistema de avaliação do ensino superior, pregando a necessidade de uma proposta pedagógica, de orientação pelas diretrizes curriculares, do perfil e das habilidades requeridas, de se reformular a estrutura curricular, etc. Os métodos didáticos sugeridos para cumprir estes objetivos são bastante discutíveis; contudo, mais surpreendente ainda é a proposta apresentada em relação ao exame: a preocupação com o “Provão” e a preparação dos alunos para “enfrentá-lo” deveria iniciar-se logo no primeiro ano, para que haja tempo hábil para que os alunos se preparem para a prova; os professores deveriam preparar exercícios e provas baseados no estilo das questões apresentadas no ENC para que o aluno se familiarizasse com a prova; realização de exames simulados; distribuição de material com resumo do conteúdo abordado ao longo de todo o curso e mais provável de ser abordado no exame, bem ao estilo dos “cursinhos” pré-vestibulares; e, como se isto não bastasse, sugeriu-se que se deveria iniciar imediatamente um projeto com os autores dos livros didáticos para a inclusão, nesses livros, de exercícios e estudos de caso similares aos propostos no exame, “para quando o professor não puder se ocupar desta tarefa”. Fica muito clara a transformação dos objetivos institucionais dos cursos de graduação, que passam a ser tratados não como cursos com infra-estrutura laboratorial, de equipamentos, de biblioteca e com professores respeitados para a

formação de futuros profissionais, mas como cursos preparatórios para o ENC. E o imponente discurso inicial que pregava projetos pedagógicos e didáticos?

No entanto, os exames simulados e as aulas especiais não devem ser considerados totalmente negativos; podem fornecer alguns subsídios para que se diagnostiquem possíveis deficiências de conteúdo e metodologia antes mesmo do aluno se formar, mas tudo isso visando a um constante aprimoramento nas estruturas de ensino da escola, e não somente a um resultado no “Provão”, que seria apenas consequência de um trabalho mais sólido, mais consistente.

Fica, no entanto, a seguinte questão: haverá continuidade dos programas de avaliação do ensino superior brasileiro após a mudança de governo?

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARREOLA, R. A. e ALEAMONI, L. M. *Students Ratings of Instruction: Issues for Improving Practice*. New Directions for Teaching and Learning. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1990. Cap. 3: Practical Decisions in Developing and Operating a Faculty Evaluation System. p. 37-56.
- DURHAM, E. R. Avaliação e Relações com o Setor Produtivo: Novas Tendências do Ensino Superior Europeu. *Documento de Trabalho 12/90*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1990.
- GAETANI, F. e SCHWARTZMAN, J. Avaliação de Cursos de Graduação: um Modelo de Análise. *Documento de Trabalho 3/93*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1993.
- HOUSE, E. R. Arranjos Institucionais para Avaliação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, *Anais*. Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1 a 3 dez. 1997.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. *Diretrizes Curriculares*,

- Junho/2000. Disponível na Internet:
<<http://www.inep.gov.br/enc/default.htm> >
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. *O Exame Nacional de Cursos*, Junho/2000. Disponível na Internet:
<<http://www.inep.gov.br/enc/default.htm> >
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. *Provão 1997*, Junho/2000. Disponível na Internet:
<<http://www.inep.gov.br/noticias/provao/1997/P1997.htm>>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. *Provão 1998*, Junho/2000. Disponível na Internet:
<<http://www.inep.gov.br/noticias/provao/1998/P1998.htm>>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. *Provão 1999*, Junho/2000. Disponível na Internet:
<<http://www.inep.gov.br/noticias/provao/1999/P1999.htm>>
- JORNAL INTERUNIVERSITÁRIO, *Tendências & Mudanças*. São Paulo: *Tendências & Mudanças*, n. 00, ano I, Jun. 1995.
- L'ÉCUYER, J. *Evolução da Avaliação Universitária: Tendências e Modelos Compatíveis com a Dinâmica Institucional*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. *O papel da avaliação na gestão universitária*. Anais. Natal: Editora Universitária, 1993.
- MCKNIGHT, P. *Students Ratings of Instruction: Issues for Improving Practice*. New Directions for Teaching and Learning. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1990. Cap. 4: *The Evaluation of Postsecondary Classroom Teaching: a Wicked problem?* p. 57-62.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Avaliação das Condições de Oferta dos Cursos de Graduação*, Junho/2000. Disponível na Internet:
<<http://www.mec.gov.br/sesu/ofertas.shtm>>
- NEIVA, C.C. *As Iniciativas de Planejamento e Avaliação na Formulação de Políticas Públicas para o Ensino Superior*. *Documento de Trabalho 4/90*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1990.
- OLIVEIRA, R. *A avaliação de curso; uma dimensão da Universidade*. *Revista ADUSP (Associação dos Docentes da USP)*, São Paulo: Universidade de São Paulo, n. 18, p. 30-35, out. 1999 .
- PAUL, J.J., RIBEIRO, Z. e PILLATI, O. *As iniciativas e Experiências de Avaliação do Ensino Superior: Balanço Crítico*. *Documento de Trabalho 5/90*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1990.
- REVISTA DO PROVÃO, *Caderno especial*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, n. 5, 2000.
- SCHWARTZMAN, S. *O Contexto Social e Político da Avaliação de Ensino Superior*. *Documento de Trabalho 3/90*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1990.
- SELLTIZ, Claire. *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*. São Paulo: EPU-EDUSP, 1975.
- SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1997. *Anais*. Rio de Janeiro: MEC – INEP, 1997.
- SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 3º, 1992. *O papel da avaliação na gestão universitária*. Natal: Editora Universitária, 1993.
- STUART, D. L. *Reputational Rankings: Background and Development*. In: WALLERI, R. D. e MOSS, M. K.(ed.) *Evaluating and Responding to College Guidebooks and Rankings*. *New Directions for Institutional Research*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1995. Cap. 2. p. 13-20.
- THEALL, M. e FRANKLIN, J. *Students Ratings of Instruction: Issues for Improving Practice*. *New Directions for Teaching and Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1990.

WALLERI, R. D. e MOSS, M. K.(ed.) *Evaluating and Responding to College Guidebooks and Rankings. New Directions for Institutional Research*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1995.

WOLYNEC, E. O Uso de Indicadores de Desempenho para a Avaliação Institucional. *Documento de Trabalho 10/90*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1990.